
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: AVANÇO SOBRE AS POLÍTICAS DE
EDUCAÇÃO SUL-AMERICANAS E ALINHAMENTOS À OCDE**

JULIA COSTA DE FARIA

**Rio Claro – SP
2026**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: AVANÇO SOBRE AS POLÍTICAS DE
EDUCAÇÃO SUL-AMERICANAS E ALINHAMENTOS À OCDE**

JULIA COSTA DE FARIA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dra. Regiane Helena Bertagna.

**Rio Claro – SP
2026**

F224c Faria, Julia Costa de
Competências socioemocionais : avanço sobre as políticas de
educação sul-americanas e alinhamentos à OCDE / Julia Costa de
Faria. -- Rio Claro, 2026
324 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Regiane Helena Bertagna

1. Educação e Estado. 2. Competências transversais. 3. OCDE. I.
Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUL-AMERICANAS: MAPEAMENTO, CARACTERÍSTICAS E PROBLEMÁTICAS

AUTORA: JULIA COSTA DE FARIA

ORIENTADORA: REGIANE HELENA BERTAGNA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB



Profa. Dra. ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA (Participação Presencial)
Departamento de Psicologia Educacional / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP



Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB

Rio Claro, 16 de dezembro de 2025.

Título alterado para:

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: AVANÇO SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUL-AMERICANAS E ALINHAMENTOS À OCDE

AGRADECIMENTOS

À minha família e, especialmente, às minhas matriarcas, por todo amor e sacrifícios que me permitiram chegar até aqui.

Ao meu companheiro, com quem a vida tem podido ser tão leve e cuja companhia, apoio e colo foram fundamentais na realização deste trabalho.

Às amizades que fiz nesta jornada, companhias de estudos com quem tanto aprendi.

Aos grupos de estudos e pesquisas, Greppe e Loed, pelos textos, discussões e demais oportunidades de formação.

À Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna, pela orientação desta pesquisa e pela confiança, gentileza e apoio desde a graduação.

À Biblioteca da Unesp Rio Claro, espaço que se tornou abrigo de muitas das horas dedicadas a este trabalho.

Aos funcionários do Departamento de Educação e seções técnicas dessa mesma universidade, cujo suporte é sempre fundamental.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a assimilação das competências socioemocionais entre as políticas de educação de países sul-americanos, mapeando sua presença em documentos nacionais referentes à educação obrigatória, identificando suas características e investigando alinhamentos às ideias e recomendações apresentadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre o tema. De cunho documental e abordagem qualitativa, a pesquisa se desenvolveu através do levantamento de documentos de 10 países sul-americanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela), publicados entre 2015 e 2024; da coleta de dados nesses documentos (86 ao todo); e da aplicação, a um conjunto deles (24), do procedimento de congruência. Identificadas em 8 dos 10 países investigados, as competências socioemocionais se comprovaram disseminadas na política educacional sul-americana, majoritariamente integradas enquanto objetivos e conteúdos educacionais e endossadas por avaliações socioemocionais. Considerando e respeitando as particularidades de cada país, identificou-se a existência de importantes alinhamentos às recomendações da OCDE, especialmente no que tange às práticas e políticas educacionais recomendadas. Os resultados sugerem a caracterização de uma política educacional global, destacando-se o papel das variáveis locais na assimilação da agenda socioemocional entre os países investigados.

Palavras-chave: educação socioemocional; política educacional global; América do Sul; organizações internacionais; globalização.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo investigar la asimilación de las competencias socioemocionales entre las políticas educativas de los países sudamericanos, mapeando su presencia en documentos nacionales de la educación obligatoria, identificando sus características e investigando las alineaciones con las ideas y recomendaciones presentadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre el tema. De carácter documental y enfoque cualitativo, la investigación se desarrolló mediante el levantamiento de documentos de 10 países sudamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela), publicados entre 2015 y 2024; la reconpilación de datos en dichos documentos (86 en total); y la aplicación, a un conjunto de ellos (24), del procedimiento de congruencia. Identificadas en 8 de los 10 países investigados, las competencias socioemocionales se demostraron difundidas en la política educativa sudamericana, integradas en su mayoría como objetivos y contenidos educativos y endosadas por evaluaciones socioemocionales. Tomando en cuenta y respetando las particularidades de cada país, se identificó la existencia de importantes alineamientos con las recomendaciones de la OCDE, sobre todo en lo que se refiere a las prácticas y políticas educativas recomendadas. Los resultados sugieren la caracterización de una política educativa global, destacándose el papel de las variables locales en la asimilación de la agenda socioemocional entre los países investigados.

Palabras-clave: educación emocional; política educativa global; América del Sur; organizaciones internacionales; globalización.

Título en español: Competencias socioemocionales: avances en las políticas educativas sudamericanas y alineamientos con la OCDE.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the dissemination of social and emotional skills into South American countries' education policies, mapping its presence in national compulsory education documents, identifying its characteristics, and investigating alignments with ideas and recommendations presented by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) on the theme. Through qualitative and documentary research, the investigation is based on the collection of education policy documents from 10 South American countries (Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Peru, Uruguay, and Venezuela) published between 2015 and 2024 (86 in total), on data collection from these documents, and the application of the congruence procedure to a set of them (24). Identified in 8 of the 10 countries investigated, social and emotional skills were found to be widespread in South American education policy, largely integrated as educational objectives and content, and endorsed by social and emotional assessments. Recognizing and respecting the particularities found in each country, significant alignments with OECD recommendations were identified, especially in terms of educational practices and policies. The results suggest a global educational policy, highlighting the role of local variables in the assimilation of the social and emotional agenda in the investigated countries.

Key-words: social and emotional education; global educational policy; South America; international organizations; globalization.

Title in English: Social and emotional skills: strides over South American education policies and alignments with the OECD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura de competências cognitivas e socioemocionais conforme a OCDE	76
Figura 2 – Total de documentos identificados por ano na região (2015-2024).....	181
Figura 3 – Total de documentos identificados por ano por país (2015-2024).....	182
Figura 4 – Linha do tempo dos documentos identificados na Argentina	186
Figura 5 – Linha do tempo dos documentos identificados no Brasil.....	188
Figura 6 – Linha do tempo dos documentos identificados no Chile	191
Figura 7 – Linha do tempo dos documentos identificados na Colômbia.....	199
Figura 8 – Linha do tempo dos documentos identificados no Equador.....	202
Figura 9 – Linha do tempo dos documentos identificados no Peru.....	207
Figura 10 – Linha do tempo dos documentos identificados no Uruguai	211
Figura 11 – Linha do tempo dos tipos de documentos identificado na região	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenho geral da pesquisa	25
Quadro 2 – Competências da proposta de Aprendizagem Social e Emocional (SEL)	59
Quadro 3 – Síntese da proposta de Aprendizagem Social e Emocional (SEL)	63
Quadro 4 – Competências da proposta de educação emocional.....	66
Quadro 5 – Síntese da proposta de educação emocional	72
Quadro 6 – Competências socioemocionais da proposta da OCDE	79
Quadro 7 – Síntese da proposta de competências socioemocionais da OCDE	83
Quadro 8 – Tipos de Estados dos países investigados	168
Quadro 9 – Bases de dados utilizadas para o levantamento documental.....	172
Quadro 10 – Protocolo utilizado para o levantamento documental.....	175
Quadro 11 – Tipos de documentos identificados por país	189
Quadro 12 – Congruências identificadas no caso argentino	220
Quadro 13 – Congruências identificadas no caso brasileiro	223
Quadro 14 – Congruências identificadas no caso chileno	227
Quadro 15 – Congruências identificadas no caso colombiano.....	238
Quadro 16 – Congruências identificadas no caso equatoriano.....	247
Quadro 17 – Congruências identificadas no caso peruano	250
Quadro 18 – Congruências identificadas no caso uruguaio	256
Quadro 19 – Congruências identificadas no caso boliviano	258

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de documentos identificados por país	178
Tabela 2 – Quantidade de documentos identificados por etapa educacional por país	215

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
Casel	<i>Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning</i>
Ceri	Centro de Pesquisa e Inovação Educacional
CSE	Competências socioemocionais
DeSeCo	<i>Definition and Selection of Competencies</i>
DIA	<i>Diagnóstico Integral de Aprendizajes</i>
GEP	<i>Global Education Policy</i>
Grop	<i>Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica</i>
IE	Inteligência emocional
IPE	<i>International Political Economy</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEEC	Organização para a Cooperação Econômica Europeia
ONU	Organização das Nações Unidas
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PEN 2036	<i>Proyecto Educativo Nacional al 2036</i>
SEL	<i>Social and Emotional Learning</i>
Siteal	Sistema de Informações e Tendências Educacionais na América Latina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WS	<i>Word Society</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS E DESENHO DA PESQUISA.....	19
3	ENTENDENDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	26
3.1	Um preâmbulo à discussão	28
3.2	Teorias da inteligência e da personalidade: bases do socioemocional.....	32
3.2.1	Teoria das múltiplas inteligências.....	32
3.2.2	Inteligência emocional: teoria e modelos.....	35
3.2.3	Teoria dos traços de personalidade	48
3.3	Propostas de educação socioemocional: berço das competências socioemocionais	54
3.3.1	Aprendizagem Social e Emocional.....	55
3.3.2	Educação emocional	63
3.3.3	Competências para o progresso social	73
3.4	Em busca de uma síntese.....	84
4	A POLÍTICA EDUCACIONAL DIANTE DA GLOBALIZAÇÃO E DA OCDE	92
4.1	Sobre a sociedade global e o emergir das políticas educacionais globais.....	93
4.2	Sobre a OCDE e suas agendas para a educação	107
4.3	Formas de atuação da OCDE.....	120
5	DESTRINCHANDO AS IDEIAS E RECOMENDAÇÕES DA OCDE SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	126
5.1	As ideias como variáveis dos processos políticos	126
5.2	O procedimento de congruência	131
5.3	As ideias e recomendações da OCDE.....	138
5.3.1	Contextos e justificativas	139
5.3.2	Caracterização das competências socioemocionais	145
5.3.3	Práticas e políticas educacionais.....	154
5.3.4	Uma síntese	162

6	AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUL-AMERICANAS	167
6.1	Os procedimentos do mapeamento	167
6.2	Panorama da região	178
6.2.1	Breve síntese.....	213
6.3	Análise país a país dos alinhamentos à OCDE.....	218
6.3.1	Breve síntese.....	258
6.4	Assimilação local de uma política educacional global	265
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	275
	REFERÊNCIAS	283
	APÊNDICE A – Etapas da educação obrigatória dos países sul-americanos investigados ...	290
	APÊNDICE B – Documentos sul-americanos identificados no mapeamento	292
	APÊNDICE C – Documentos sul-americanos utilizados no procedimento de congruência .	317
	APÊNDICE D – Quadro de referência das ideias e recomendações da OCDE	319

1 INTRODUÇÃO

A opção por investigar sobre as competências socioemocionais na política educacional sul-americana surge de uma inquietude pessoal quanto ao sentido destas competências como novos objetivos e objetos da educação. O primeiro contato com o tema foi através da literatura científica brasileira que apontava a chegada dessas competências nos currículos e avaliações de estados do Brasil – primeiro, no estado do Rio de Janeiro (Carvalho; Silva, 2017) e, depois, como foi por nós verificado, no estado de São Paulo (Bertagna; Faria; Murari, 2024).

Em meio à literatura que, em sua maioria, parecia reforçar os benefícios e a importância das competências socioemocionais para a formação dos estudantes e a melhoria educacional, os estudos críticos se ressaltaram, ainda que em menor número, pois questionavam sobre essas competências nos seus fundamentos teóricos e na sua adequação aos objetivos educacionais, especialmente considerando a crítica à educação instrumental.

Expandindo a hegemônica Pedagogia das Competências, a Pedagogia das Competências Socioemocionais (Magalhães, 2022) estaria reforçando sentidos economicistas alinhados à produção de capital humano e, portanto, à formação constrita das crianças e jovens brasileiros à empregabilidade (Rodrigues; Fernandes, 2017). Estaria intensificando, ainda, um sentido biologicista de compreensão dos sujeitos (Smolka *et al.*, 2015), marcado pelo foco nas capacidades e incapacidades de cada indivíduo, sendo suas potencialidades e limitações o horizonte do sucesso (ou do fracasso) individual.

Contudo, tais sentidos não eram óbvios, tiveram de ser extraídos daquilo que sustentava a aparência dos discursos em que as competências socioemocionais são legitimadas e veiculadas como positivas à educação – muitos deles, discursos que apoiam uma abordagem integral da formação escolar, que supere o foco no desenvolvimento cognitivo e considere as emoções e os sentimentos dos estudantes, sua saúde pessoal e a saúde da convivência coletiva.

De fato, estes são elementos que não podem ser ignorados pela educação: da política à prática escolar, a educação exige o reconhecimento da complexidade e da totalidade dos sujeitos, seu bem-estar e, especialmente, sua existência social. Mas, à luz da literatura crítica, instaura-se o questionamento quanto à correspondência entre os ímpetus da verdadeira formação integral (ou

ampliada, como preferimos chamar) e aquilo que as competências socioemocionais são passíveis de promover – portanto, se de fato caminham no mesmo sentido.

Advogando pela reintegração de “outras dimensões” (a socioemocional) à formação humana e aos objetivos e fins educacionais, as propostas relativas às competências socioemocionais encontradas na política brasileira soam pertinentes com a posição de que a formação humana ampliada, objetivo e função da escola, deve considerar a dimensão afetiva do desenvolvimento humano (Bertagna, 2017; Bertagna; Sordi; Almeida; Lara, 2020).

Soam pertinentes, por exemplo, também, a uma proposta educacional que se valha de autores como Vygotsky e Wallon, que advogaram pela compreensão da totalidade do desenvolvimento dos sujeitos, considerando a integração e interdependência de suas dimensões, baseados na natureza social da humanidade.

Tais propostas parecem, assim, correspondentes às críticas ao paradigma positivista predominante na produção científica e no senso comum; ao entendimento que toma o desenvolvimento dos sujeitos como independente das condições sociais e materiais do contexto em que estes estão inseridos; e ao entendimento dos processos educacionais enquanto isolados dessas condições, considerando como elementos do sucesso ou do fracasso educacional apenas fatores individuais ou técnicos.

Todavia, estão nessas aparências os equívocos. Mesmo sob o argumento da “formação integral”, as propostas que chegaram à política educacional brasileira demonstram o oposto da integração (Smolka *et al.*, 2015): recaem na divisão positivista que aparta cognição e demais dimensões; tomam o “socioemocional” como variável isolável dos processos de aprendizagem e desenvolvimento; reincidem na Pedagogia das Competências; e elegem as competências socioemocionais como elementos para a melhoria da qualidade educacional, como se essa fosse resultado direto do nível de competências dos estudantes, desconsiderando as relações e estruturas sociais que atravessam e condicionam a educação.

Esses achados sobre as competências socioemocionais no contexto da política educacional brasileira seriam, por si só, suficientes para instigar a pesquisa na temática. Contudo, há ainda

mais uma fonte de inquietude: o envolvimento de atores privados e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) identificado nas propostas brasileiras.

A pesquisa por nós realizada (Bertagna; Faria; Murari, 2024) indicava (na falta de uma expressão melhor) uma relação de transferência onde a proposta desenvolvida pela OCDE (sobre o que são as competências socioemocionais e como integrá-las à política) foi concretizada em solo brasileiro pelo Instituto Ayrton Senna no contexto do estado de São Paulo (Bertagna; Faria; Murari, 2024).

A relação entre uma organização multilateral como a OCDE e um ator privado como o Instituto Ayrton Senna acendia a luz para a contextualização das competências socioemocionais em um movimento de redes globais de governança educacional, significando haver um esforço internacional de promoção dessas competências nas políticas educacionais dos países.

Angulo (2023) indicou que, junto à OCDE, também a Organização das Nações Unidas (ONU) apresenta esforços para a promoção das competências socioemocionais nas políticas, chamando isto de “agenda socioemocional”. Nossa pesquisa indicou, ainda, que também o Banco Mundial (BM) tem sido, por vezes, mencionado na justificativa da assimilação dessas competências aos objetivos e políticas de educação.

Tais organizações são típicos atores de um movimento global de longa data que, desde meados do século XX, tem influenciado a construção e implementação de políticas educacionais ao redor do mundo, especialmente nos chamados países de baixa renda, como os latino-americanos. A governança global da educação é a forma atualizada deste movimento, adaptada a um mundo onde a burocracia estatal passou do centro a mais um dos atores que fazem política, agora junto a grandes corporações, organizações internacionais não-governamentais, investidores de risco e nova filantropia, para citar apenas um conjunto deles (Avelar; Ball, 2024).

Ainda que dividindo espaço com novos atores, as organizações internacionais permanecem influentes, com considerável importância no campo educacional internacional (Elfert; Ydesen, 2023). A OCDE, em particular, destaca-se pelo foco no desenvolvimento de competências e na sua avaliação através de testes padronizados que se homogeneizaram no ocidente – uma

abordagem que se iniciou através do projeto *Definition and Selection of Competencies: theoretical and conceptual foundations* (Definição e Seleção de Competências: fundamentos teóricos e conceituais, em tradução livre, doravante DeSeCo) e que possibilitou o desenvolvimento do mundialmente disseminado Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (Cassany; Bori, 2025).

Como mostraram Rodrigues e Fernandes (2017), o braço educacional da OCDE tem se mobilizado em direção às competências socioemocionais ao menos desde 2011, advogando pela importância dessas competências frente à empregabilidade dos indivíduos, afetada pela crise econômica financeira de 2008.

Com o caso brasileiro, temos uma evidência do avanço do que Angulo (2023) chamou de uma agenda socioemocional, bem como do sucesso dos esforços realizados pela OCDE, ao menos nas políticas estaduais fluminense e paulista. Esse avanço foi paulatino: primeiro em projeto piloto adotado em 2013, restrito à educação fluminense, para depois passar à sua integração ao currículo nacional (Brasil, 2018), daí em diante respaldando as transformações na educação paulista.

Conforme a percepção dessa influência internacional sobre as políticas nacionais e do avanço das competências socioemocionais no interior das políticas brasileiras, a inquietação quanto aos sentidos dessas competências passou, então, a se somar à inquietação da sua assimilação entre as políticas educacionais, levando-nos a questionar: se tais competências são advogadas internacionalmente como novos elementos da educação e se já se encontram presentes no Brasil, estariam avançando de maneira ampliada sobre a educação sul-americana?

Sob esse mote, mais do que compreender a agenda socioemocional na particularidade de sua expressão no contexto brasileiro, nesta pesquisa a interrogamos tendo em vista o que entendemos ser seu propósito fundamental: o de convergência das políticas educacionais quanto a adoção das competências socioemocionais como elementos da educação dos países. Nos interessa investigar, portanto, o avanço dessa agenda na educação dos Estados sul-americanos, investigando especialmente os alinhamentos à OCDE, organização que Angulo (2023) destaca como dedicando-se mais intensamente à temática.

Assim, formula-se como objetivo geral da pesquisa o de investigar a assimilação das competências socioemocionais na política educacional de países sul-americanos e se há alinhamentos às ideias e recomendações da OCDE, listando-se, para tanto, os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender o conceito de competências socioemocionais;
- b) identificar a presença de competências socioemocionais entre as políticas educacionais sul-americanas;
- c) investigar, nos países em que se identifica tal presença, se ocorrem alinhamentos ao que preconiza a OCDE;
- d) analisar, a partir dos casos sul-americanos, o que a assimilação das competências socioemocionais implica à política educacional.

Como justificativa, compreendemos que essa investigação potencialmente contribui para o aprofundamento da compreensão crítica das competências socioemocionais e, dessa maneira, da sua assimilação entre as políticas de educação. Além disso, entendemos contribuir para o próprio campo da pesquisa em política educacional, avançando no conhecimento da expansão da agenda socioemocional sobre a educação sul-americana, visto que esse é um tema frequentemente problematizado entre as produções críticas, mas faltando-lhe, por vezes, dados da realidade da região.

As competências socioemocionais, como se verificará nos resultados da investigação, têm avançado entre as políticas educacionais sul-americanas, sendo elevadas a objetivos da educação, componentes curriculares, objetos de avaliação, entre outros. É um tema que não pode ser ignorado nem apartado do contexto de um movimento global mais amplo cujos fragmentos tentamos captar nesta dissertação.

O conhecimento em aprofundamento da temática, acreditamos, é diferencial para a luta compromissada com uma educação emancipatória e que objetiva a formação humana ampliada (Bertagna, 2017), assim comprometida com o caráter social, histórico e político dos sujeitos e, ao menos de nossa parte, com um horizonte da transformação.

A seguir desse trabalho, o leitor encontrará a apresentação dos aportes teórico-metodológicos e desenho da pesquisa, seguidos por capítulo que apresenta de forma crítica o conceito de competências socioemocionais e, depois, um capítulo teórico sobre o fenômeno da globalização, as políticas educacionais globais e a OCDE. Em sequência, a dissertação conta com um capítulo dedicado ao objetivo geral da pesquisa, justificando e descrevendo os procedimentos metodológicos aplicados, apresentando seus resultados e discussão. Por fim, condensam-se os achados da investigação em um último capítulo, dedicado às conclusões possíveis, reforçando o que acreditamos ser nossa contribuição quanto ao lugar (ou não) das competências socioemocionais nas políticas educacionais.

2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS E DESENHO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as principais definições que nortearam a metodologia realizada na pesquisa, resguardando o detalhamento dos procedimentos aos capítulos mais adequados, em que junto serão apresentados os dados e resultados da investigação.

Tendo por objetivo pesquisar um fenômeno social, definimos primeiramente que esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa (Goldenberg, 2004; Yin, 2016), considerada adequada à investigação de objetos sociais. Explicitamos com tal opção que não buscamos por generalizações do fenômeno das competências socioemocionais, mas a sua compreensão no contexto das políticas de educação dos países sul-americanos e, em um nível mais abrangente, também no contexto dos processos globais de internacionalização das políticas educacionais.

A partir dessa abordagem, explicitamos, ainda, o reconhecimento da influência da subjetividade das pesquisadoras sobre a investigação, exigindo-nos esforços para intencionalmente contê-la (Goldenberg, 2004). Para tanto, buscamos evidenciar os pressupostos que nos orientaram na investigação, mantendo a transparência quanto aos procedimentos realizados e as decisões tomadas e a fidelidade às evidências e a metodocidade, esta última significando a construção de procedimentos de pesquisa ordenados e padronizados, ainda que suficientemente flexíveis diante da realidade do objeto pesquisado (Yin, 2016).

Considerando a decisão desta pesquisa pela investigação da assimilação das competências socioemocionais entre políticas de educação sul-americanas, começamos pela decisão metodológica dos países a serem investigados. Dentre os países da região, são 10 os que integram a presente pesquisa: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela (10), assim selecionados por comporem o conjunto de países latino-americanos da América do Sul, excluindo-se Suriname e Guiana, sem tradição latina.

A filiação latina foi um critério elegido por congregar países que passaram por processos semelhantes de inserção no capitalismo mundial e, assim, que se inserem no contexto geopolítico de maneira semelhante enquanto países da chamada periferia do capitalismo. Além disso, são países que compartilham línguas e cultura, reunindo experiências históricas próximas, mesmo no que tange à ação de organismos multilaterais, dos quais são

frequentemente alvo no movimento de trânsito internacional das políticas educacionais (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

Ainda que investigando sobre diferentes países e que tenhamos nos valido da comparação da realidade encontrada em cada um para a discussão dos resultados, destacamos que esta pesquisa se diferencia de uma pesquisa comparativa por não objetivar, por fim, a comparação. Menos ainda, corroborar com a construção de padrões internacionais ou a concorrência econômica a partir de métricas educacionais, consequências destacadas por Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) de certa parte da pesquisa comparativa no campo da educação.

De outra forma, a opção pela investigação entre um conjunto de países sul-americanos corresponde ao ímpeto de compreensão de uma proposta que circula internacionalmente e que visa se instalar nas políticas educacionais dos países, definindo-se, por isso, estas últimas como objeto de investigação. Dessa opção, decorre o caráter documental dessa investigação, derivado das particularidades desse objeto.

Entendida como ação do Estado sobre uma sociedade, uma política pública é um processo fruto de um fluxo de decisões políticas. Marcada pela disputa de interesses de sua elaboração à sua execução, toda política pública registra-se em algum tipo de documento, frequentemente estatal, de tipo escrito.

É sobre esses documentos que esta pesquisa se debruça, interessando-nos aquilo que tem sido assimilado sobre competências socioemocionais nas políticas de educação sul-americana. Para tanto, nos dedicamos aos documentos especificamente **estatais** da política educacional, referentes às etapas de **educação obrigatória** de cada país e, mais particularmente, às políticas de **nível nacional**, excluindo-se aquelas específicas às divisões subnacionais dos países, visto certo pragmatismo necessário à investigação.

Contudo, compreendendo que a política pública corresponde a um fluxo político e, portanto, a um processo em constante realização enquanto tal política se encontra em andamento, algumas definições são necessárias para estabelecer quais documentos da política nos interessam. Para

tanto, recorreremos à abordagem racional do processo de políticas, conforme apresentada em Saraiva (2006).

Através dessa abordagem, compreende-se que o processo da política pública é inaugurado no momento de formulação das agendas – quando um “determinado pleito ou necessidade social” (Saraiva, 2006, p. 33) é incluído como prioridade e alvo da ação do Estado – e se estende por diversas etapas, culminando na execução da política e no seu posterior acompanhamento e avaliação.

A abordagem racional não é a única nas Ciências Políticas a explicar a política pública como processo, tendo por desvantagem caracterizá-lo como linear, onde uma etapa segue-se a outra, sem que se possa recrudescer à anterior. Seria, segundo essa abordagem, um processo sumariamente técnico, ao contrário do que de fato é, um processo político, de movimento não-linear, sem uma “racionalidade manifesta” (Saraiva, 2006, p. 29). A vantagem, contudo, é que com ela se tem um artifício analítico para reconhecer diferentes momentos do processo de políticas, ainda que esses se encontrem de maneira menos organizada do que um movimento racional pretenderia.

De forma geral, destacam-se quatro etapas que compõem tal processo, conforme a abordagem racional (Saraiva, 2006):

Primeiro, a etapa de **elaboração**, em que se dá a preparação da decisão política. Nela, ocorrem as disputas pela definição de uma agenda, bem como pelas formas como tal agenda será endereçada – ou seja, qual será a ação Estatal diante de determinado pleito. Dessa etapa, origina-se, então, uma proposta de política pública, identificando princípios, objetivos e ações que são fruto daquilo que pôde ser consensuado no processo político ocorrido.

Com esses elementos definidos, passa-se à etapa de **formulação**, quando a política pode ser oficializada em instrumentos legais, como leis, decretos e medidas provisórias. Nesses documentos, inaugura-se tal política, definindo e obrigando a ação do Estado.

Segue-se, assim, à etapa de **implementação**, em que ocorre a preparação para a execução da política. Nela, são formulados planos de ação, programas e projetos através dos quais os

princípios, diretrizes, regras e procedimentos estipulados pelos instrumentos legais são traduzidos em termos de ações do Estado, orientando de forma mais específica a concreção da política.

Por fim, realiza-se a **execução**, etapa em que se coloca em prática a decisão política tomada e, portanto, quando a intervenção proposta na política pública é efetivada.

Todas essas etapas, é importante destacar, são marcadas por disputas de interesses, cada uma delas constituindo-se como campo para diferentes tipos de negociação, significando que a política pública oficializada nos instrumentos legais não é implementada e executada de forma estritamente técnica e controlada, mas atravessada, continuamente, pelos diferentes interesses que, desde sua elaboração, a disputam (Saraiva, 2006).

De forma geral, cada etapa da política pública é registrada em algum tipo de documento. Considerando nosso objetivo, que é o de investigação da assimilação das competências socioemocionais como elementos da política educacional, os documentos de somente algumas dessas etapas são considerados mais adequados.

Na etapa de elaboração, conforme descrita por Saraiva (2006), concentra-se a atividade política de negociação, anterior ao estabelecimento de fato da política pública, sendo por isso incompatível com o escopo da investigação. Por outro lado, as etapas de **formulação**, **implementação** e **execução** correspondem à política já oficializada, registrada em documentos cujo conteúdo pode oferecer à pesquisa os dados necessários.

Um exemplo de documento da etapa de elaboração seriam projetos de leis ainda não autorizados pelos poderes legislativos enquanto um exemplo de documentos das demais etapas seriam leis aprovadas, projetos e programas educacionais, diretrizes de implementação desses, bem como currículos, avaliações, orientações às gestões escolares, materiais didáticos e assim por diante.

Poderia se considerar a opção por tão vasta parte do processo de políticas (a maior parte dele) como uma desvantagem à pesquisa. Contudo, verificamos que na prática as etapas de formulação, implementação e execução são difíceis de serem diferenciadas, importando-nos mais os conteúdos dos documentos do que sua classificação.

São esses conteúdos que interessam à pesquisa, que buscou não só identificar a presença de competências socioemocionais na política educacional sul-americana como também compreender se tais competências foram assimiladas em alinhamento a proposições da OCDE. Conforme destacamos, cada etapa da política é marcada por disputas de interesses (Teixeira, 2002) e nesta pesquisa consideramos que os documentos podem registrá-los (Evangelista, 2015; May, 2004).

Considerando os objetivos de identificação da assimilação das competências socioemocionais nas políticas e o de alinhamento ou não à OCDE, propusemos dois movimentos investigativos complementares: o de mapeamento e o de análise de congruência.

O **mapeamento** corresponde à identificação de documentos das políticas educacionais em que estão presentes as competências de interesse, de forma a identificar em quais países tais competências encontram-se assimiladas em políticas educacionais e construir um panorama histórico (2015-2024) dessa assimilação, reconhecendo características e tendências nos países e na região.

O mapeamento realizado nesta pesquisa tem como referência a metodologia adotada pelo Grupo de Pesquisas e Estudo em Políticas Educacionais (Greppe) (Adrião; Borghi; Bertagna, 2025), bem como a metodologia adotada em estudo anterior (Bertagna; Faria; Murari, 2024). Por lidar com documentos, este mapeamento apoia-se também nas técnicas da pesquisa bibliográfica, especialmente para a busca e seleção dos documentos de interesse (Gil, 2019; Lima; Miotto, 2007; Pádua, 1997).

Já a análise de congruência serviu-nos à investigação da correspondência entre os conteúdos sobre competências socioemocionais presentes nas políticas de educação identificadas no mapeamento e aquilo que é preconizado pela OCDE sobre essas competências e sua assimilação na política educacional dos países. É base dessa análise o chamado **procedimento de congruência** (Perissinotto; Stumm, 2017).

Para tal procedimento, parte-se da abordagem ideacional da política, em que se destaca o papel das ideias no seu desenvolvimento e implementação – no caso desta pesquisa, as ideias e recomendações da OCDE quanto às competências socioemocionais. Para tanto, o procedimento

de congruência exigiu o reconhecimento e sistematização de tais ideias, para que pudessem ser comparadas aos conteúdos apresentados pelos documentos sul-americanos. Para isso, optamos pelo uso de técnicas da análise temática de conteúdo conforme descritas em Bardin (2011).

O recorte temporal definido para a pesquisa, entre 2015 e 2024, foi delimitado a partir do documento “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, publicado pela OCDE em 2015 e que, nesta pesquisa, consideramos como marco da disseminação da agenda socioemocional internacionalmente e referência para o procedimento de congruência no que tange às ideias e recomendações da OCDE na temática.

Ademais, o período de quase uma década, que se finaliza no ano de realização da pesquisa, 2024, é adequado ao procedimento de congruência, segundo Armingeon e Beyeler (2004), que ressaltam a importância do tempo para a assimilação de ideias às políticas, sendo o tempo de uma década considerado como o mínimo suficiente.

Ademais, mostrou-se fundamental à investigação também a revisão da literatura quanto ao conceito de competências socioemocionais, problemática que instigou desde o início esta pesquisa.

Constituído por uma miríade de termos ora intercambiáveis ora não, ora conceituados e referenciados ora não, o tema das competências socioemocionais sofre do que Magalhães (2022) chamou de um problema terminológico, associado a problemas teórico-conceituais, significando certa dissonância e confusão ao se tratar do assunto na literatura científica. Por isso, consideramos que era preciso ainda avançar sobre as lacunas existentes quanto à compreensão do que são as competências socioemocionais e, em especial, do que são as competências socioemocionais que têm chegado à política educacional.

Assim, nos debruçamos sobre a realização de uma **revisão da literatura**. Primeiro, entre teorias da psicologia indicadas na pesquisa de Magalhães (2022) como bases das competências socioemocionais, buscando compreender a origem dessa formulação; e depois, entre a literatura de três instituições que se destacam internacionalmente na formulação de propostas de educação socioemocional: a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (Casel), o *Grup*

de Recerca en Orientació Psicopedagògica (Grop) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A partir da realização da revisão, recorreremos ao mapeamento e ao procedimento de congruência, cujos dados foram lidos através de aportes teóricos sobre a atuação da OCDE, a globalização e o trânsito das políticas educacionais em escala global no contexto da globalização. Para esses aportes, dedicamos um capítulo da dissertação.

No quadro a seguir, encontra-se sistematizado o desenho geral da pesquisa, que poderá auxiliar o leitor ao longo da dissertação.

Quadro 1 – Desenho geral da pesquisa

Quadro 1 – Desenho geral da pesquisa			
Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos e especificações		
Compreender o conceito de CSE	Revisão da literatura	Teorias da psicologia	
		Propostas de educação socioemocional	
Identificar a presença de CSE entre as políticas educacionais sul-americanas	Mapeamento	Documentos estatais, de países sul-americanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, Peru, Paraguai, Uruguai e Venezuela), referentes a políticas nacionais da educação obrigatória	
Investigar, nos países em que se identifica tal presença, se ocorrem alinhamentos ao que preconiza a OCDE	Procedimento de congruência	Sistematização das ideias da OCDE sobre CSE	Uso de técnicas da análise temática de conteúdo
		Seleção de documentos da política e sistematização das ideias sobre CSE	
		Análise da congruência entre as ideias da OCDE e das políticas sobre CSE	
Analisar, a partir dos casos sul-americanos investigados, o que a assimilação das CSE implica à política educacional			

Fonte: elaboração própria.

A seguir, nos debruçamos sobre o primeiro objetivo desta pesquisa, revendo as teorias da psicologia e as propostas de educação socioemocional a fim de compreender o conceito e as origens das competências socioemocionais, problematizando seus sentidos e sua assimilação como novos objetos e objetivos da política educacional.

3 ENTENDENDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Como mencionado, uma das dificuldades na pesquisa sobre as competências socioemocionais está na definição do conceito. A depender do documento de referência, se terá uma ou outra definição ou ainda o uso de um ou outro termo – “habilidades socioemocionais”, “competências socioemocionais”, “competências (ou habilidades) sociais e emocionais”, “habilidades leves”, “desenvolvimento socioemocional”, “bem-estar socioemocional” e assim por diante, somando-se uma miríade de termos.

Em alguns casos, se poderá encontrar referenciais que explicitam suas definições, justificando teoricamente a opção feita pelo uso de um ou de outro. Em outros, os termos são mobilizados ao longo do texto sem necessariamente demarcar a definição utilizada e, quando demarcam, sem necessariamente explicitar suas fundamentações teóricas.

É possível supor que essa é uma problemática individual a cada texto, mas a revisão de literatura aponta que os diferentes termos e definições que circulam derivam tanto de diferentes perspectivas da temática socioemocional quanto de fragilidades teóricas encontradas nessas abordagens, o que dificulta a exposição de um conceito claro (Magalhães, 2022).

Em comum, o que se pode afirmar é que a temática socioemocional abarca constructos que são mobilizados para propor novas abordagens pedagógicas sobre aquilo que é do campo do subjetivo na formação humana, como as emoções, a afetividade e a sociabilidade (Magalhães, 2022). São novas abordagens porque inserem-se num movimento mais recente de explicitação desses elementos em propostas educacionais, diferenciando-se de abordagens já conhecidas e anteriores da psicologia e da pedagogia.

De fato, isto que no campo das competências socioemocionais é por vezes denominado “não cognitivo” tem sido abordado pelas teorias da psicologia e da pedagogia em diferentes teorias e propostas à educação desde há muito tempo. As emoções, sentimentos, comportamentos e relações humanas são fatos relativos aos sujeitos e suas relações e, invariavelmente, à educação, sendo impossíveis de serem ignorados, ao menos no cotidiano escolar.

Talvez por isso seja tão fácil assimilar uma ideia genérica sobre “socioemocional” não só no campo da educação, mas também em demais áreas das disciplinas científicas, que também têm adotado a terminologia.

Como já mencionado no capítulo introdutório, parte da problemática envolta na noção dessas competências é a recorrente polarização entre cognição e não-cognição, já superado pelo conhecimento científico recente (Smolka *et al.*, 2015). Ademais, Magalhães (2022) indica que a formulação da noção de competências socioemocionais carece de lastros teóricos rigorosos, havendo importantes lacunas que fragilizam a noção.

Majoritariamente, são mobilizadas por essas recentes abordagens pedagógicas as teorias das múltiplas inteligências, da inteligência emocional e dos traços de personalidade, próprias do campo da psicologia e que se desenvolveram e continuam em atualização independentemente das propostas pedagógicas que delas se apropriaram. São teorias ainda em disputa, havendo importantes descensos entre as diferentes correntes que as compõem, além de críticas que colocam algumas em xeque.

Neste capítulo, passaremos por tais teorias e suas problemáticas, a fim de compreender a origem da formulação da noção de competências socioemocionais.

Entre as novas abordagens, doravante denominadas propostas de educação socioemocional, destacamos neste capítulo as das instituições já anteriormente mencionadas Casel, Grop e OCDE que, nesta sequência, emergiram como possibilidades à educação a partir da década de 1990. Enquanto Casel e Grop são organizações de base acadêmica, a primeira estadunidense e do campo da psicologia e a segunda espanhola e do campo da psicopedagogia, a OCDE é uma organização internacional multilateral com seu próprio quadro de pesquisadores e que tem há décadas se dedicado à educação.

Ainda que, de forma geral, a OCDE tenha lugar privilegiado de investigação nesta pesquisa, neste capítulo investigamos as propostas de cada uma dessas organizações igualmente, como mais uma via na tentativa de compreender o que são as competências socioemocionais e sua origem.

Em capítulo posterior, nos dedicaremos sistematicamente à proposta da OCDE, como demanda o procedimento de congruência. Aqui, nos debruçamos sobre o cumprimento do primeiro objetivo específico da pesquisa, de compreensão do conceito de competências socioemocionais, utilizando para isso a revisão de literatura das teorias da psicologia citadas e das propostas formuladas por essas organizações.

Destacando o principal resultado, em breve síntese, o estudo permitiu evidenciar que tal conceito, ainda que clamando ter por origem teorias da psicologia, é na verdade construído sob a demanda de resolução de problemas sociais e educacionais específicos para os quais a educação é tida como um campo profícuo. Tal entendimento permite-nos explicar o porquê de tantas e distintas definições das competências socioemocionais, bem como o porquê da dificuldade de se encontrar, e mesmo de se propor, uma definição única, dado que cada proposta apresenta sua própria construção e interpretação.

A seguir, o capítulo desenvolve-se em quatro seções: a primeiro dedicado a um preâmbulo, a segundo às teorias da psicologia, a terceiro às propostas de educação socioemocional e a quarto aos resultados.

3.1 Um preâmbulo à discussão

Enquanto ciência da educação, a pedagogia busca aportes teóricos e metodológicos em outras ciências, como é o caso da psicologia (Libâneo, 2003). Interessada no fenômeno educativo, a ação pedagógica depende do entendimento do sujeito que aprende, suas estruturas e processos, temas aos quais se debruçam os estudos e pesquisas em psicologia. Tradições psicológicas como a comportamentalista e a cognitivista tiveram grande expressão no campo educacional, sendo exemplos as contribuições de Skinner e de Piaget. Partindo de concepção oposta, mas também de grande expressão no campo, outros exemplos são as teorias de Wallon e de Vygotsky.

Em cada concepção da psicologia, a pedagogia encontra diferentes compreensões dos sujeitos, de seus processos de desenvolvimento, bem como das suas relações com o mundo e o contexto social, direcionando a pedagogia para diferentes práticas e fins. É assim para todas as

apropriações que a educação faz das correntes e teorias psicológicas, ainda que quais concepções estejam sendo adotadas possam permanecer ocultas.

Enquanto os exemplos citados acima são de maior reconhecimento no campo educacional e, assim, com possibilidades de elucidação de suas concepções, a educação é povoada por ainda outras formulações da psicologia que, apesar de menos reconhecidas, têm grande expressão na área. É o caso da teoria da inteligência geral (ou do fator g), de Charles Spearman.

A teoria de Spearman insere-se no ramo da psicologia diferencial, que se debruça sobre o porquê das diferenças individuais entre as pessoas, interessando ao autor especificamente o aspecto da inteligência, entendido como fator diferencial no desempenho em tarefas e uma característica natural e própria de cada indivíduo, diferenciando-se entre cada um.

Tal teoria tem como base empírica resultados de análises fatoriais (estatísticas) que apontaram para a existência de uma variável determinante que impacta positivamente o desempenho em tarefas associadas a domínios da cognição (Burkart; Schubiger; van Schaik, 2017), especialmente aqueles relacionados à leitura e ao raciocínio lógico.

Considerada uma variável explicativa do desempenho cognitivo e preditora dos chamados *life outcomes* (resultados ao longo da vida), que incluem desempenhos no âmbito escolar, profissional, social, na saúde e mesmo na sobrevivência (Burkart; Schubiger; van Schaik, 2017), tal variável foi nomeada fator g e, seria, então, relativa à inteligência (ou inteligência geral) de cada indivíduo e responsável por suas capacidades cognitivas e resultados correspondentes.

Desta afirmação, a ideia que se instala é a de que existiria uma relação direta entre o fator g e o nível de performance dos indivíduos, sendo possível, através de testes de desempenho, aferir a inteligência geral de cada pessoa.

Proposta no início do século XX, a teoria do fator g foi ao longo do tempo desafiada por outros modelos de inteligência, que concebiam a inteligência como sistemas complexos de múltiplos fatores em detrimento de um fator geral unitário, deslocando o conceito de inteligência para uma abordagem ampliada, como será visto adiante.

Contudo, ainda assim, a teoria do fator g teve grande assimilação pela sociedade e, igualmente, pela educação, que continua tradicionalmente centrada na concepção de inteligência de Spearman, fato que se observa pelo foco no desempenho estudantil no aprendizado dos conteúdos, entendido como sinônimo do desenvolvimento cognitivo e, portanto, de inteligência. Ainda que coexistindo com demais teorias, a do fator g se sobressai, estando naturalizada na educação.

Au (2024), por exemplo, indica a teoria do fator g como sendo a origem dos testes padronizados em larga escala, hoje disseminados mundialmente e de grande centralidade na execução das políticas educacionais. Segundo o autor, tais testes são derivados dos chamados testes de quociente de inteligência (QI), assentados nas descobertas de Spearman, que indicou a possibilidade de quantificação da inteligência a partir da aferição do chamado fator g.

Ainda no começo do século XX, segundo Au (2024), o psicólogo americano Terman teria se apropriado de maneira distorcida de testes relativos ao desenvolvimento de crianças pequenas, elaborados pelo psicólogo e pedagogo francês Binet, a fim de constituir um teste de medição da inteligência humana e, portanto, um teste de QI. Terman, como Spearman, buscava compreender as diferenças entre os indivíduos e tomava como base o entendimento da inteligência como uma característica biológica.

Os primeiros testes desenvolvidos por Terman foram aplicados em indivíduos adultos visando correspondências entre os resultados obtidos e suas características biológicas, chegando a conclusões que relacionavam a cor da pele e a condição financeira das pessoas aos seus níveis de inteligência, o que demarca um sentido eugênico na concepção e aplicação desses testes, como demarca Au (2024).

Terman deu continuidade à sua pesquisa interessando-se em adaptar estes testes para a aplicação entre crianças em idade escolar, o que, segundo Au (2024, p. 2, tradução própria), combinado “com o desejo de classificar eficientemente os alunos dentro do crescente sistema público de ensino de massas no Estados Unidos à época”, culminou na sua implementação “em distritos escolares nas principais cidades do país”. Assim, assimilava-se a tradição dos testes de QI (e seus pressupostos eugênicos) à educação (Au, 2024), levando à tradição dos testes padronizados

em larga escala, inicialmente típicos da educação estadunidense e, posteriormente, exportados para o mundo.

Au (2024) aponta que, ainda que tais testes tenham sido atualizados ao longo do tempo, mantém-se o princípio da diferenciação dos indivíduos a partir do desempenho cognitivo na realização de tarefas, encontrado em Spearman e reforçado pelos testes de QI. A argumentação de Au (2024) é que, ainda que já distante historicamente da proposição de Terman, este princípio inalterado dos testes padronizados corresponde ao seu resultado majoritário, o de exclusão.

Nesta tradição, elementos como o nível socioeconômico não são considerados explicativos das diferenças individuais, as quais são compreendidas como determinação de aspectos próprios dos sujeitos, inclusive biológicos. Na educação, a consequência da teoria do fator g, biologicista, de base psicométrica e circunscrita ao desempenho em tarefas, orienta a pedagogia e a política educacional ao encastelamento da aprendizagem no âmbito de fatores individuais, isolando-a de demais determinantes.

Ademais, a teoria do fator g elegeu tarefas como leitura e raciocínio lógico como representantes do domínio cognitivo, as quais passaram a ser representantes do que seria a inteligência, sendo essas as tarefas aferidas em testes como os de QI. Isso também se encontra assimilado na educação, que se concentra tradicionalmente nos desempenhos dos estudantes sobre tais atividades – ainda que se possa argumentar que, a partir das competências socioemocionais, tal concentração possa estar se deslocando (Ramos; Magalhães, 2022).

Como será observado adiante no capítulo, a base biológica e psicométrica da teoria de Spearman é comum também a um conjunto de teorias da inteligência que, apesar de desafiarem a proposta da teoria do fator g, insistem nas mesmas bases.

Enquanto a base (ou princípio) biológico diz respeito à inteligência enquanto característica natural do indivíduo, estando na sua própria constituição as possibilidades e limites dessa capacidade, a psicometria refere-se a métodos quantitativos da psicologia utilizados para suportar essa visão. A análise fatorial (estatística) empenhada por Spearman para a sua teoria e nos testes de QI são exemplos da prática psicométrica, que tem como problemática, segundo

Patto (2000), o estabelecimento de critérios de normalidade baseados na manutenção de relações desiguais de poder em uma sociedade de classes.

Essas outras teorias da inteligência diferenciam-se de Spearman, então, por definirem-na não como uma estrutura de componente único, mas como um sistema complexo que integra conceitos até então desconsiderados (Schulze *et al.*, 2005). Expandindo o conceito de inteligência, são teorias que possibilitaram a hipótese da existência de uma chamada inteligência emocional, sobre a qual se baseiam as novas abordagens pedagógicas sobre o aprendizado e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

É sobre essas teorias que nos debruçamos a seguir.

3.2 Teorias da inteligência e da personalidade: bases do socioemocional

3.2.1 Teoria das múltiplas inteligências

As teorias da inteligência de Howard Gardner e de Robert Sternberg desafiam os modelos estruturais da inteligência, como o da teoria da inteligência geral de Spearman (Schulze *et al.*, 2005), propondo o entendimento do intelecto não como uma peça única, mas fragmentada em componentes que devem ser entendidos como diferentes e autônomos (Gardner, 2011).

Tanto na teoria das múltiplas inteligências de Gardner quanto na teoria triárquica de inteligência de Sternberg, o modelo de inteligência geral é criticado por ser demasiado restrito a desempenhos do âmbito acadêmico (como leitura e raciocínio lógico) e, por isso, são teorias que rejeitam o monopólio dos testes de QI na aferição da inteligência (Schulze *et al.*, 2005).

Sternberg sugere um conceito de inteligência mais próximo às tarefas cotidianas, compreendendo-a como sendo as capacidades internas de adaptação de um indivíduo ao seu meio, ao mesmo que tempo que este meio influencia suas capacidades (Schulze *et al.*, 2005). Sternberg encontra-se, por isso, entre os teóricos que demarcam a importância dos contextos para a compreensão dos comportamentos e desenvolvimento das pessoas (Gardner, 2011, p. XXXII).

Através de pesquisas empíricas, Sternberg propõe três dimensões à inteligência: analítica, criativa e prática, todas relacionadas à adaptação a situações cotidianas e de resolução de problemas (Schulze *et al.*, 2005).

Gardner, de outra forma, baseia-se na revisão da literatura (e não na empiria) para propor, em 1983, que se poderia chegar à conclusão de que existem sete competências intelectuais humanas, relativamente autônomas, que poderiam ser compreendidas como diferentes inteligências. A saber, as inteligências linguística, espacial, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal (Schulze *et al.*, 2005) – uma proposta amplamente popularizada.

A ideia de autonomia dessas inteligências teria lastro em achados da psicologia e da neurociência que indicam a organização da mente em módulos ao menos razoavelmente específicos e independentes, responsáveis por determinadas formas de cognição (Gardner, 2011), o que explicita que Gardner continua a sustentar uma compreensão de inteligência assentada em bases biológicas, ainda que assuma, também, o princípio da contextualização.

Gardner mantém, também, o entendimento das capacidades intelectuais como relativas às capacidades de resolução de problemas, ou seja, ao desempenho em tarefas. Porém, são capacidades definidas pelo contexto mais amplo de sua importância e utilidade nos diferentes contextos culturais em que o indivíduo se encontra – e não a tarefas descontextualizadas (Gardner, 2011). Em Gardner (2011), é importante ainda que a inteligência é tida como potencial, significando que, ao passo que as inteligências são observáveis através das ações, a opção por efetivá-las pode depender da consideração do próprio indivíduo – portanto, não poderia ser resumida ao que é capturado na análise do comportamento.

Além dessas características, interessa-nos para o entendimento das origens e bases das competências socioemocionais a proposta de Gardner de inteligências pessoais que “abrange as tentativas do indivíduo de compreender os seus próprios comportamentos, motivos e/ou emoções e os de outras pessoas” (Schulze *et al.*, 2005, tradução própria). Entendidas como formas de conhecimento, a primeira trataria do entendimento do eu por si próprio e a segunda, do entendimento do outro, localizando o indivíduo como ser integrado a uma comunidade e a um contexto.

Na definição de Gardner,

De um lado, tem-se o desenvolvimento de aspectos internos da pessoa. A capacidade central em ação aqui [na inteligência intrapessoal] é o acesso a própria vida sentimental, seus afetos e emoções: a capacidade de discriminar esses sentimentos e, eventualmente, rotulá-los, amarrá-los em códigos simbólicos e recorrer a eles como meio de compreender e guiar o próprio comportamento. Na sua forma mais primitiva, a inteligência intrapessoal equivale a pouco mais do que a capacidade de distinguir um sentimento de prazer de um sentimento de dor e, com base nessa discriminação, de tornar-se mais envolvido ou retirar-se de uma situação. No seu nível mais avançado, o conhecimento intrapessoal permite ao indivíduo detectar e simbolizar conjuntos complexos e altamente diferenciados de sentimentos. [...] A outra inteligência pessoal torna-se para fora, para outros indivíduos. A capacidade central aqui é a habilidade de notar e fazer distinções entre indivíduos e, em particular, entre seus humores, temperamentos, motivações e intenções. Examinada na sua forma mais elementar, a inteligência interpessoal implica a capacidade de crianças pequenas de discriminar indivíduos ao seu redor e de detectar seus diversos humores. Em uma forma avançada, o conhecimento interpessoal permite que um adulto habilidoso leia as intenções e desejos – mesmo quando esses forem escondidos – de muitos outros indivíduos e, potencialmente, que aja de acordo com esse conhecimento – por exemplo, influenciando um grupo de indivíduos discordantes a se comportar de acordo com as linhas desejadas (Gardner, 2011, p. 253, tradução própria).

Como as demais inteligências propostas por Gardner, as inteligências pessoais (inter e intrapessoais), como se depreende da citação, são tidas como capacidades potenciais do ser humano, sendo possível reconhecer um padrão característico de seu desenvolvimento, com estados iniciais e finais específicos esperados. Portanto, para todo e cada indivíduo, estaria posta, desde seu nascimento, a capacidade de desenvolver tais inteligências.

Essas inteligências, ainda que diferentes e autônomas entre si, estão intimamente ligadas, segundo o autor:

No curso do desenvolvimento, essas duas formas de conhecimento são intimamente entrelaçadas em qualquer cultura, com o conhecimento de si mesmo sendo perenemente dependente da capacidade de aplicar as lições aprendidas com a observação de outras pessoas e, o conhecimento dos outros, enquanto o conhecimento sobre os outros ancora-se nas discriminações internas que o indivíduo faz rotineiramente (Gardner, 2011, p. 255, tradução própria).

Se observará ao longo do texto que as capacidades inter e intrapessoais como definidas por Gardner são importantes referências para a teoria da inteligência emocional e para parte das

propostas de educação socioemocional, que se utilizam dessa diferenciação das dimensões: uma que corresponde ao entendimento de si próprio e, a outra, ao entendimento do outro.

A teoria de Gardner, contudo, é alvo de importantes críticas, especialmente pela vertente da neurociência que a caracteriza como um “neuromito”, dada a inexistência da correlação entre as inteligências propostas por Gardner e o que se conhece da estrutura e fisiologia cerebral (Waterhouse, 2023). As críticas envolvem ainda outras problemáticas presentes na teoria, como a falta de estudos empíricos que sustentem a proposta. A lembrar, a teoria de Gardner origina-se de uma síntese do autor a partir de revisões de literatura, e não da empiria.

Para Waterhouse (2023), sem o embasamento científico suficiente, as abordagens educativas que utilizam a teoria de Gardner para justificar estratégias de ensino são colocadas em xeque. Todavia, continuam amplamente disseminadas na educação não só através da menção explícita ao autor e suas elaborações, mas também através da teoria da inteligência emocional, a qual não é necessariamente signatária da teoria das múltiplas inteligências, mas que, dando continuidade à proposição de um constructo de inteligência mais ampliado, a ela recorre (Schulze *et al.*, 2005).

3.2.2 *Inteligência emocional: teoria e modelos*

A inteligência emocional (IE) é, assim como demais teorias da inteligência, uma proposta ainda em disputa nas ciências psicológicas. Suas principais referências são os modelos formulados por Mayer e Salovey, em 1990, Bar-On, em 1997, e Petrides e Furnham, em 2011. Além desses, há ainda a referência mais famosa e que alcançou o público leigo: a teoria da inteligência emocional veiculada por Daniel Goleman em obra de 1995.

Este último é de importante acento na história dos estudos da IE por ter, segundo Salovey (2005), veiculado uma noção descaracterizada do constructo, que passou a ser vulgarmente compreendido como um conjunto de características individuais demasiado abrangentes, distanciando-se tanto do campo da inteligência quanto do campo das emoções.

Isso porque, na obra de Goleman, um jornalista que se propôs a apresentar ao público leigo a inteligência emocional, encontram-se importantes inconsistências entre as afirmações feitas e

os dados empíricos produzidos pelos estudos científicos da IE, bem como interpretações desse constructo, especialmente no que tange à sua utilidade no cotidiano, que também escapam à produção científica. Por exemplo, a afirmação da importância da inteligência emocional para o sucesso escolar e no ambiente profissional (Salovey, 2005).

Ainda que diante dessas problemáticas, a obra de Goleman é referência recorrente nas propostas socioemocionais para a educação, como será visto adiante. Antes, contudo, compreendendo que os estudos da IE são inaugurados pelos modelos de Mayer e Salovey, Bar-On e Petrides e Furnham, esses serão apresentados a fim de localizar as relações entre a teoria da inteligência emocional e as competências socioemocionais.

Como mencionado, no interior dos estudos da IE encontram-se incômodos comuns àqueles identificados nas bases da teoria de Gardner. Por exemplo, os relacionados à restrição do conceito de inteligência e ao uso de testes de QI.

Sem ignorar as contribuições desse autor, Mayer e Salovey, que continuaram inseridos no campo de estudo da psicologia diferencial, propuseram pela primeira vez a existência de uma inteligência emocional, que seria caracterizada por um rol de capacidades; dentre elas, as identificadas por Gardner como inteligências pessoais.

Dando centralidade às emoções, Mayer e Salovey propuseram uma capacidade cognitiva (inteligência) específica “que aprimora o processamento de certos tipos de informação”, em particular a informações de tipo emocional (Neubauer; Freudenthaler, 2005, p. 35, tradução própria). Segundo os autores, a IE integra os seguintes processos mentais: “a) o reconhecimento e a expressão da emoção; b) a regulação ou o controle da emoção; e c) o uso da emoção de formas adaptativas” (Neubauer; Freudenthaler, 2005, p. 33, tradução própria).

Em 1990, Mayer e Salovey publicaram um primeiro modelo dessa inteligência que, apesar de ter sido revisto e atualizado em 1997, nos é importante por apresentar os pressupostos do constructo. Nesse modelo, propõe-se que indivíduos emocionalmente inteligentes devem ser especialmente hábeis em certos domínios, a saber:

- a) perceber e reconhecer as próprias emoções com precisão; b) expressar e comunicar precisamente suas emoções aos demais quando apropriado; c)

reconhecer as emoções em outras pessoas também com precisão e responder a essas através de comportamentos sociais adaptativos; d) regular as próprias emoções e dos outros efetivamente, de modo a realizar determinados objetivos (por exemplo, melhorar o próprio humor e o dos outros); e e) usar as próprias emoções para resolver problemas através de comportamentos adaptativos de motivação (cf. Mayer & Salovey, 1993) (Neubauer; Freudenthaler, 2005, p. 33, tradução própria).

Com essa descrição, é possível perceber como a inteligência emocional de Mayer e Salovey congrega as inteligências inter e intrapessoais da teoria de Gardner.

Em 1997, esse modelo foi reorganizado em uma estrutura hierárquica de quatro classes de capacidades cognitivo-emocionais, respondendo a críticas feitas ao modelo de 1990. Do nível mais básico ao mais avançado, essas quatro classes são:

- a) percepção, reconhecimento e expressão da emoção, que se refere ao recebimento e reconhecimento de informações emocionais, por exemplo identificar a própria emoção e diferenciar emoções;
- b) facilitação emocional do pensamento, que se refere ao uso das emoções para aprimorar o raciocínio, principalmente considerando que através das emoções a atenção pode ser canalizada para determinadas informações e, a depender das emoções, a matéria em questão pode ser julgada pelo indivíduo mais positiva ou negativamente;
- c) compreensão e análise das emoções, que inclui a racionalização das emoções, possibilitando, por exemplo, rotulá-las e compreendê-las diante dos contextos; e
- d) regulação emocional reflexiva, que se refere ao gerenciamento das próprias emoções e dos outros.

Com essa forma hierárquica, evidencia-se que, assim como Gardner, Mayer e Salovey também compreendem a inteligência como um elemento inserido no processo de desenvolvimento dos indivíduos, havendo graus de seu domínio e desenvolvimento iniciais e finais.

Signatários da tradição psicométrica, os autores buscaram a validação desse modelo também através de testes, como no caso da teoria do fator g. Por terem proposto a IE como um conjunto de capacidades cognitivas, optaram pelos testes de capacidades, os quais visam aferir o desempenho máximo dos indivíduos em determinadas tarefas – se as acertam ou erram.

Tais testes, desenvolvidos especificamente para captar a inteligência emocional, ainda careciam de ajustes para validação ao menos até meados dos anos 2000. Considerando que são seus resultados que endossam ou desaprovam a hipótese da inteligência emocional dos autores, essa lacuna na validação dos testes implica também a suspensão da teoria em um estado de hipótese – processo natural do desenvolvimento da ciência e que não implica necessariamente descrédito às propostas dos autores.

Importa perceber que, no centro do modelo de Mayer e Salovey, está a consideração da inteligência emocional enquanto capacidade cognitiva que congrega raciocínio e emoção, observando que, também na dimensão das emoções, se dá o exercício da razão e vice-versa. Por isso a defesa de Salovey (2005) desse constructo enquanto estritamente pertencente à discussão da inteligência, sem que se possa considerar como seu constituinte outras capacidades e características humanas que não as da cognição em relação com as emoções.

Esse entendimento dos autores, contudo, não é unânime nos estudos da IE, havendo outros que defendem uma composição diferente do constructo, abarcando, além das capacidades cognitivas, também traços de personalidade e outros elementos mais voláteis, como, por exemplo, o humor. Essa outra abordagem da IE insere-se na categoria dos modelos mistos – em oposição ao modelo de capacidades –, da qual faz parte o modelo de Bar-On.

Nos modelos mistos, a IE não se refere exclusivamente à emoção e à inteligência. Ao contrário, é concebida como um conjunto diverso de características da personalidade que podem (potencialmente) prever o sucesso profissional e em domínios da vida cotidiana, os *life outcomes*. Assim, segundo Bar-On, a IE seria “um arranjo de capacidades, competências e habilidades não-cognitivas que influenciam a capacidade de lidar com demandas e pressões do meio de forma bem-sucedida” (1997, p. 14 *apud* Neubauer; Freudenthaler, 2005, p. 40, tradução própria).

Para o autor, a IE seria composta de quatro grandes conjuntos que agregam, por semelhança, uma série de características, quais sejam:

- a) dimensão das capacidades intrapessoais, que condensa as capacidades de autoaceitação, autoconsciência emocional e assertividade;

- b) dimensão das capacidades interpessoais, que condensa as capacidades de empatia e relações interpessoais;
- c) dimensão da adaptabilidade, que condensa as capacidades de resolução de problemas, avaliação da realidade e flexibilidade;
- d) dimensão de gerenciamento do estresse, que condensa as capacidades de tolerância ao estresse e controle do impulso.

Comparando esses elementos propostos por Bar-On e o modelo de 1997 de Mayer e Salovey, fica evidente como a relação entre cognição e emoção não é a centralidade que rege a hipótese de inteligência emocional desse autor. Enquanto no modelo de Mayer e Salovey as capacidades relativas à IE têm como referência o reconhecimento e o trato de informações do tipo emocionais, em Bar-On há elementos que fogem da relação cognitivo-emocional – por exemplo, a dimensão de adaptabilidade, referente à resolução de problemas e de avaliação da realidade que não necessariamente se relacionam a aspectos emocionais.

A abordagem de Bar-On (assim como a de Mayer e Salovey e a teoria do fator g) também se apoia na tradição psicométrica. Contudo, advogando por uma composição mais abrangente da inteligência emocional, opta pelos testes de tipo autorrelato (e não de capacidades), em que são captados os comportamentos típicos do indivíduo no lugar de seu desempenho na realização de tarefas. Através do autorrelato, verifica-se como cada pessoa considera agir em situações cotidianas, sendo uma métrica típica da aferição dos traços de personalidade (teoria que será apresentada posteriormente) (Boyle; Matthews; Saklofske, 1999).

Até o início dos anos 2000, o modelo de Bar-On apresentava os melhores resultados e embasamento empírico, tendo recebido maior atenção da literatura científica. Para o autor, a relevância de sua proposição estava no fato de conseguir responder à pergunta do porquê de alguns indivíduos serem mais bem-sucedidos na vida do que outros – prosseguindo, novamente, a psicologia diferencial.

No campo da crítica, como a proposta de Bar-On congrega uma variedade de construtos, sua classificação como inteligência emocional é considerada questionável (Neubauer; Freudenthaler, 2005). Primeiro porque alguns de seus componentes se relacionam apenas indiretamente a processos emocionais e, depois, porque outros de seus componentes referem-

se não à inteligência, mas a opções comportamentais (como a responsabilidade social) (Neubauer; Freudenthaler, 2005).

Esse debate é relevante pela necessidade de que a proposição de uma estrutura mental como a IE seja coerente com as teorias vigentes da inteligência – como da neurociência e outras que se debruçam sobre o entendimento das faculdades humanas – para que seja legitimada. Seria incoerente a proposição de uma estrutura como a IE que, depois, não pudesse ser explicada pelas teorias que têm elucidado o funcionamento da mente humana, seu desenvolvimento e correspondentes comportamentais. A lembrar, o mesmo tipo de crítica foi feito à teoria de Gardner.

A percepção dessas incongruências é importante. Por exemplo: utilizando-se explicitamente da diferenciação feita por Gardner entre capacidades intra e interpessoais, mas, simultaneamente, mesclando aspectos comportamentais à constituição da inteligência emocional, Bar-On ignora a análise de Gardner de que as diferentes inteligências não poderiam ser captadas através da análise dos comportamentos e que, portanto, não poderiam ser por eles definidas, como se pretende através dos testes psicométricos de autorrelato.

Como mencionado, os comportamentos ligam-se, ainda, aos estudos da personalidade, campo que também tece críticas ao modelo de Bar-On. Seus estudiosos reivindicam a especificidade dessa característica humana, considerando que a investigação dos traços de personalidade não deve se mesclar às tentativas de compreensão da inteligência, sendo esses elementos distintos em natureza. Seguem, portanto, o mesmo tipo de crítica feita por Salovey (2005), considerando a necessidade de rigorosa delimitação dos constructos – seja dos traços de personalidade, seja da inteligência.

Mayer e Salovey consideram, pela mescla que faz Bar-On, que o modelo do autor se alinha mais a características socialmente desejáveis dos indivíduos do que a um modelo explicativo das faculdades humanas. Segundo eles, “a IE não deveria ser considerada como uma coleção de traços de personalidade e talentos socialmente desejáveis” (Neubauer; Freudenthaler, 2005, p. 35, tradução própria).

A crítica dos autores nos parece pertinente visto o que Bar-On afirma sobre a IE: “um arranjo de capacidades, competências e habilidades não-cognitivas que influenciam a capacidade de lidar com demandas e pressões do meio de forma **bem-sucedida**” (Bar-On, 1997, p. 14 *apud* Neubauer; Freudenthaler, 2005, p. 40, tradução e grifo próprios).

Diante de modelos tão diferentes da IE, Petrides e Furnham, através da análise de conteúdo, fornecem uma síntese útil dos estudos da inteligência emocional (Humphrey *et al.*, 2007). Para os autores, percebem-se duas abordagens conceituais: a IE como traços individuais e a IE como capacidades de processamento de informações.

Na primeira, a IE localiza-se no campo da personalidade e abrange disposições comportamentais que são mensurados por testes de autorrelato – como no caso do modelo de Bar-On. Na segunda, caso a que se aplica o modelo de Mayer e Salovey, a IE é tida como “uma capacidade cognitivo-emocional com uma matriz de capacidades que devem ser mensuradas por testes de performance” (Neubauer; Freudenthaler, 2005, p. 44, tradução própria).

Os autores ressaltam que, considerando a inteligência e a personalidade como independentes, a IE de traços “deveria ser exclusivamente relacionada às dimensões da personalidade e não da inteligência cognitiva”, enquanto a IE de capacidades “deveria ser relacionada aos componentes da inteligência cognitiva” (Neubauer; Freudenthaler, 2005, p. 44-45, tradução própria).

Apesar das diferenças, Petrides e Furnham apontam também o que há em comum entre essas abordagens, que cobrem pelo menos quatro áreas, relacionadas ao campo das emoções (Neubauer; Freudenthaler, 2005):

- a) reconhecimento ou consciência das próprias emoções;
- b) reconhecimento ou consciência das emoções dos demais;
- c) regulação ou gerenciamento das próprias emoções;
- d) regulação ou gerenciamento das emoções dos demais.

Portanto, também Petrides e Furnham destacam a continuidade de elementos identificados desde as inteligências pessoais de Gardner: o entendimento e mobilização das emoções de si e para si e o entendimento e mobilização das emoções dos outros e para os outros.

A síntese realizada pelos autores, contudo, não supera as problemáticas presentes em ambos modelos. Permanecem as dificuldades de se provar, através de testes psicométricos, a existência desse constructo enquanto inteligência (modelo de capacidades), bem como permanece a problemática de se estabelecer esse constructo enquanto amálgama de elementos pessoais que extrapolam tanto o campo das emoções quanto da inteligência (modelo de traços). Outras problemáticas associadas à IE, descritas em Neubauer e Freudenthaler (2005), são:

- a) a possibilidade de que o que se propõe como IE seja, na verdade, a medida de performance de traços de personalidade já bem conhecidos, mesmo em se tratando do modelo de Mayer e Salovey;
- b) a possibilidade de que a IE estaria se sobrepondo (e, portanto, sendo redundante) a conceitos também já bem estabelecidos dos estudos das emoções;
- c) a falta de dados que apoiem o valor preditivo dos modelos de IE em relação a desempenhos na vida e que, portanto, demonstrem sua relevância em relação à predição por testes de QI e de traços de personalidade, já bem estabelecidos; e
- d) o caráter subjetivo das emoções, que não têm uma referência fixa ao redor do mundo – ou seja, os comportamentos podem ser considerados ou não como emocionalmente inteligentes ou adequados a depender da cultura de referência, o que desafia o próprio constructo e a construção de um modelo psicométrico.

As diversas críticas e problemáticas que envolvem os estudos da IE são aqui ressaltados com o intuito de clarificar que esse constructo é ainda alvo de importantes debates. O movimento de questionar novas teorias e modelos é próprio da ciência e não caracteriza necessariamente a invalidez dessas proposições – revela, ao contrário, o exercício científico de questionamento. Assim, ainda que um modelo de IE não esteja validado, as pesquisas em torno do constructo permanecem válidas.

Contudo, ressaltamos a necessidade de cautela quanto ao uso desses modelos na educação, momento em que suas limitações não podem ser ignoradas. Se são ainda questionáveis quanto aos seus instrumentos de medida e mesmo quanto ao próprio conceito, então seu uso e transposição como fundamento de determinadas abordagens pedagógicas deve ser interrogado – ou pelo menos assim entendemos.

Ao mesmo tempo, entendemos que se deve exigir da educação ainda outra interrogação, que deve ser permanente: quanto aos princípios que regem tais teorias. Como temos considerado nesta dissertação, as concepções de sujeito, de seu desenvolvimento e de sua relação com o mundo são fundamentais para as práticas e fins educacionais.

Por exemplo, retomando as problemáticas apontadas em relação à teoria de Spearman, temos o princípio biologicista e a base psicométrica como elementos que nortearam a proposição de uma teoria que se coaduna até os dias atuais a práticas que não são capazes de efetivar melhorias na aprendizagem e, portanto, que não são adequadas à diversidade e complexidade humana, promovendo, como indicou Au (2024), majoritariamente, exclusões.

Se essa cautela já é necessária em relação aos modelos de IE apresentados até aqui, o caso da inteligência emocional divulgada por Goleman exige ainda mais atenção.

Conforme explica Magalhães (2022), a obra de Goleman não propõe uma nova abordagem da inteligência emocional, mas faz uma exposição didática para o público leigo quanto aos avanços científicos sobre esse constructo, baseado também no argumento de insuficiência dos testes de QI e de teorias como a da inteligência geral. Isso se explica pelo fato de que o autor, quando escreve sua obra “*Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*”, em 1995, o faz desde sua posição enquanto jornalista de ciência, ainda que com respaldo em sua formação inicial como psicólogo (Magalhães, 2022).

No livro, Goleman introduz a inteligência emocional como sendo um conjunto de “outras características” que, não captadas pelos testes de QI, estariam faltando à explicação das performances de cada indivíduo ao longo de suas vidas (Goleman, 2005, p. 53). Em duas passagens, é possível captar as definições que o autor dá à IE:

Minha preocupação é com um conjunto chave dessas “outras características”, a inteligência emocional: a capacidade de motivar a si próprio e persistir em face a frustrações; de controlar o impulso e adiar a gratificação; de regular o próprio humor e impedir que a angústia interfira na capacidade de pensar; de ter empatia e esperança (Goleman, 2005, p. 53, tradução própria).

Ainda que um alto QI não seja garantia de prosperidade, prestígio ou felicidade na vida, nossas escolas e nossa cultura fixam-se nas habilidades acadêmicas, ignorando a inteligência emocional, um conjunto de traços – alguns podem chamar de caráter – que também importam imensamente para

nosso destino pessoal. A vida emocional é um domínio que, assim como a matemática e a leitura, pode ser dominado com maior ou menor habilidade e requer um conjunto único de competências. Quão hábil uma pessoa é nessas competências é crucial para entender por que ela prospera na vida enquanto outra, de igual intelecto [QI], encontra-se sem saída: a aptidão emocional é uma meta-habilidade que determina quão bem podemos usar quaisquer habilidades que temos, incluindo o intelecto bruto (Goleman, 2005, p. 55, tradução própria).

Ainda que apresentando uma revisão do constructo, é nítido que o autor dá suas próprias contribuições à temática, definindo a IE através de afirmações que não podem ser encontradas nos estudos dos autores anteriormente apresentados. Ao longo da obra, enquanto explicita sua leitura da teoria de Gardner e da abordagem da IE proposta por Mayer e Salovey, Goleman apresenta a própria definição do que considera serem os cinco domínios que constituem a inteligência emocional (Magalhães, 2022):

- a) autoconsciência (capacidade de reconhecer as emoções quando elas ocorrem);
- b) autogestão (capacidade de gerir as emoções adequadamente);
- c) automotivação (capacidade de motivar a si mesmo e de atingir objetivos através da mobilização de emoções);
- d) reconhecimento das emoções nos outros (a capacidade de identificar emoções não apenas em si mesmo e a capacidade de empatia); e
- e) habilidades sociais (capacidades de relacionamento com os demais, liderança e interação adequadas à situação).

O autor avança sua explanação fazendo afirmações e relações que não necessariamente se encontram na literatura científica da inteligência emocional. Por exemplo, afirmando que os testes de QI explicariam apenas 20% do sucesso dos indivíduos em suas vidas profissional, acadêmica e pessoal, sendo a inteligência emocional responsável por parte dos 80% restantes. Contudo, os estudos da IE não chegaram a essas conclusões, reforçando uma característica da obra de Goleman já mencionada anteriormente: nela, há um entendimento descaracterizado da inteligência emocional em comparação aos estudos científicos da área.

Apesar disso, o livro publicado em 1995 foi um grande sucesso, em especial entre o público leigo (Salovey, 2005). Para Magalhães (2022), sucesso esse devido à força argumentativa da obra, derivada mais da retórica de Goleman enquanto jornalista do que de evidências científicas concretas.

A saber, o livro apoia-se principalmente em histórias cotidianas que pretendem exemplificar as descobertas (e também supostas descobertas) do campo da inteligência emocional, chegando a afirmar que existe na IE o potencial para a intervenção sobre uma série de problemas, como os de agressividade e depressão nas escolas. Relacionava, ainda, como já mencionado, o potencial da IE sobre uma série de ganhos, na escola, no trabalho e ao longo da vida.

Assim, oferecendo respostas que poderiam ser consideradas, em alguma medida, simples para problemas tão importantes e complexos, o livro tornou-se bastante popular, disseminando a IE como peça-chave não só para a formação escolar dos estudantes, como também para o seu progresso individual.

Nessa primeira obra de Goleman, o foco era sobre o próprio constructo da inteligência emocional. Posteriormente, Goleman deu continuidade às suas formulações debruçando-se particularmente sobre a relação dessa inteligência com o sucesso profissional (Goleman, 2005), aproximando-se do campo dos estudos organizacionais, próprios da sociologia do trabalho (Magalhães, 2022).

Nessa virada, o autor passa a adotar o conceito de competências para tratar da inteligência emocional, derivado do trabalho de McClelland, psicólogo pesquisador da corrente comportamental da administração. Magalhães (2022), discutindo a origem da noção de competências socioemocionais, reforça essa virada no trabalho de Goleman dado que é acompanhada de uma mudança também no entendimento do autor sobre a IE.

Enquanto que na obra de 1995 Goleman define a IE como capacidade decisiva para explicar o desempenho dos indivíduos em determinadas tarefas e domínios da vida cotidiana, em seu livro de 1998 passa a apresentá-la como sendo o **potencial** de “aprender os fundamentos do autodomínio” (Goleman, 2005, p. 13, tradução própria). Ou seja, a IE deixa de ser, sozinha, o que explica o desempenho e passa a ser a capacidade que **possibilita** aos indivíduos o desenvolvimento de competências emocionais, sendo que seriam essas competências – e não o potencial de desenvolvê-las (a IE) – o que explicaria e implicaria o desempenho no trabalho (Magalhães, 2022).

A importante diferença que se registra é que, enquanto nas abordagens de IE de Mayer e Salovey a inteligência emocional é definida por um conjunto de capacidades que, quando manifestadas, possibilitam verificar o nível de inteligência emocional dos indivíduos (relacionadas aos seus desempenhos), na proposta atualizada de Goleman a IE é um elemento através do qual se pode desenvolver competências, essas, sim, implicadas nos desempenhos individuais.

Na educação, enquanto a primeira proposição de Goleman levou à popularização da ideia de alfabetização emocional, tendo em vista o diagnóstico do autor de que os problemas enfrentados na escola sinalizavam “uma demanda urgente por lições de como lidar com as emoções, resolver desentendimentos pacificamente e, simplesmente, se dar bem com o outro” (Goleman, 2005, p. 256, tradução própria), a segunda ideia sugere a necessidade de desenvolvimento de competências emocionais para o trabalho, o que se diferencia de maneira importante do primeiro objetivo.

Dessa segunda ideia, podemos marcar no trabalho de Goleman uma via de entrada da noção de competências ao campo da inteligência emocional, com a proposição de competências emocionais, que até então não era presente nos estudos da IE. Além disso, observa-se a expansão do conceito de IE, descrita também como “outras características” (Goleman, 2005, p. 53, tradução própria) que, muito mais do que o QI, poderiam explicar os resultados de desempenho dos indivíduos.

Devemos notar, ainda, o mesmo que consideramos às abordagens de Salovey e Mayer e de Bar-On anteriormente quanto aos princípios que norteiam as compreensões da inteligência emocional. O caráter individualizante das capacidades das pessoas através de uma perspectiva biologicista encontra continuidade em Goleman, que passa a afirmar a necessidade de capacitação dos indivíduos quanto ao seu domínio emocional para que possam apresentar resultados adequados ao longo de suas vidas.

Essa ideia retoma a crítica apontada por Salovey (2005) ao modelo de Bar-On: a confusão entre o que seria uma inteligência enquanto função mental e enquanto comportamentos e resultados socialmente desejáveis. Em Goleman, podemos dizer que esta última ideia se acentua, dadas as afirmações do autor da IE como base para o domínio de competências para o sucesso. Contudo,

não é uma novidade, pois, como apontamos, é uma concepção presente desde a teoria de Spearman: a relação entre características e desempenho individuais.

Assim, perpassando os diferentes modelos científicos da IE, sua origem, princípios e deslocamentos a partir do tratamento dado por Goleman, evidenciam-se tanto semelhanças quanto particulares entre esses modelos, envoltos em disputas teóricas próprias do campo da psicologia, mas também fragilidades em sua formulação que não podem ser ignoradas quando almejada uma transposição ao campo educacional.

De forma geral, ressaltamos como características comuns observadas nas formulações de IE: a proposição de um conceito ampliado de inteligência; a continuidade da proposta de Gardner de diferenciação de duas dimensões das capacidades humanas em relação às emoções: aquelas que se referem ao entendimento e tratamento das próprias emoções e aquelas que se referem ao entendimento e tratamento das emoções dos outros (intra e interpessoais); e a base biológica e psicométrica dos estudos.

Quanto às diferenciações que se observaram, destacamos: o progressivo afastamento do constructo da IE em relação ao constructo da própria inteligência – crítica feita especialmente por Salovey (2005); e, por isso mesmo, a progressiva abrangência da definição da IE, que parece cada vez mais associada a características ou resultados socialmente desejáveis, voltada especialmente à capacitação dos indivíduos a partir da obra de Goleman e sua integração ao conceito de competências.

Os modelos e a história da inteligência emocional, contudo, não bastam para elucidar quanto à formulação das competências socioemocionais, ainda que sua elucidação seja fundamental para compreender o que baseia essa noção. Como vimos, somente Goleman chega a propor um conjunto de competências, sendo que sua formulação, podemos afirmar, não é *ipsis litteris* aquilo que se vê como definição das competências socioemocionais.

Além disso, também a teoria dos traços de personalidade é elencada como base teórica de parte das formulações encontradas sobre competências socioemocionais, faltando-nos nos debruçarmos sobre ela, o que faremos a seguir.

3.2.3 Teoria dos traços de personalidade

A teoria dos traços encontra-se inserida no ramo da psicologia da personalidade, bastante abrangente pela complexidade do próprio objeto. São característicos nesse ramo os estudos em diferentes níveis da personalidade: do comportamento social, do condicionamento, da fisiologia, da bioquímica, da neurologia e da genética (Boyle; Matthews; Saklofske, 2008).

Ainda que alguns tentem argumentar pelo consenso desta ou daquela teoria ou modelo da personalidade, as diferentes correntes coexistem dentro do campo. Partindo de diferentes pressupostos, resultam em importantes distinções nos entendimentos dos sujeitos e desta característica humana que se tem denominado personalidade.

A coexistência dessas correntes, em alguns casos, significa congruências, mas, em outros, princípios fundamentalmente divergentes – o mesmo que ocorre entre teorias do desenvolvimento, por exemplo. Assim, a teoria dos traços de personalidade se vê envolta dessas diferentes formulações, sendo apenas umas das possibilidades construídas pelos estudos da psicologia.

A perspectiva adotada por essa teoria propõe que a personalidade é uma estrutura neuropsíquica comum à espécie humana e que, enquanto estrutura biológica, seria responsável pelas expressões comportamentais (*outputs*) de cada indivíduo diante dos estímulos (*inputs*) do ambiente. Parte, portanto, do fundamento biológico da personalidade.

Entende-se através dessa teoria que os comportamentos podem ser tanto de tipo adaptativo (respostas às demandas do ambiente) quanto de tipo estilístico (referente à expressão individual de cada pessoa em relação à demanda do ambiente) (Boyle; Matthews; Saklofske, 2008), sendo o padrão de comportamento revelado pelos indivíduos aquilo que caracteriza sua personalidade.

Iniciada por Gordon Allport na década de 1930, a teoria dos traços afirma que a personalidade seria composta por características internas (psicológicas e neurológicas), denominadas traços, através das quais os diferentes estímulos do ambiente seriam interpretados por uma pessoa.

Interpretados sempre pelo mesmo conjunto biológico interno (os traços), os estímulos gerariam comportamentos semelhantes todas as vezes, cujo padrão se traduziria na personalidade. Por exemplo, no caso de uma pessoa considerada ansiosa, sua tendência é a de interpretar diferentes situações e características de um ambiente como ameaçadoras, ainda que isso não se verifique verdadeiro (Boyle; Matthews; Saklofske, 2008). Esse seria o padrão da relação *input/output* dessa pessoa, demarcando sua personalidade.

Assim, compreende-se que os traços são aquilo que influencia tanto a percepção do indivíduo sobre o meio quanto aquilo que explica os padrões de comportamento do indivíduo. Dizem respeito, portanto, a comportamentos consistentes e previsíveis que caracterizam uma pessoa.

Dentro da própria história da teoria dos traços, contudo, encontram-se concepções distas dos traços, ainda que comunguem dessa mesma base. A abordagem de Allport, que inaugura a teoria, entende que os traços são características únicas das pessoas e, portanto, não generalizáveis – abordagem que se denomina ideográfica (Boyle; Matthews; Saklofske, 2008). Nessa abordagem, os estudos da personalidade seriam possíveis caso a caso, explorando os indivíduos em profundidade.

Por outro lado, Raymond Cattell e Hans Eysenk deram continuidade à teoria dos traços através de abordagem distinta, chamada nomotética, através da qual se busca identificar a existência de traços universais e, portanto, generalizáveis a todos os indivíduos (Boyle; Matthews; Saklofske, 2008). Nesse caso, ao contrário de estudos que se atêm caso a caso, inaugura-se a possibilidade de busca por um modelo universal da personalidade – ou, em outras palavras, uma taxonomia.

Os modelos taxonômicos, mais familiares às disciplinas biológicas, buscam sistematizar hierarquicamente aquilo que se estuda, definindo “domínios abrangentes dentro dos quais um grande número de instâncias específicas pode ser compreendido de forma simplificada” (John; Srivastava, 1999, p. 102, tradução própria). Em suma, é um agrupamento realizado a partir de determinados critérios e que busca organizar sinteticamente aquilo que se revela de maneira complexa na realidade.

No caso das teorias dos traços, a busca por uma taxonomia da personalidade significou a tentativa de construção de um modelo que permitisse aos pesquisadores estudar “domínios

específicos de características da personalidade em vez de examinar separadamente os milhares de atributos particulares que tornam cada ser humano individual e único” (John; Srivastava, 1999, p. 102, tradução própria).

A taxonomia que hoje tem maior receptividade entre a teoria dos traços é a dos Cinco Grandes Fatores, chamada também *Big Five*, modelo que deriva dos estudos iniciados ainda por Allport, baseados na hipótese lexical de Francis Galton, do final do século XIX. Nela, Galton argumenta que “a maioria das características de personalidade socialmente relevantes e sobressalentes foram codificadas na língua natural” (John; Srivastava, 1999, p. 103, tradução própria) e considera, portanto, que a personalidade poderia ser captada pelo dizível¹.

A partir dessa hipótese, iniciou-se a busca pela sistematização dos traços da personalidade humanas entre as palavras de uma língua e, mais especificamente, entre dicionários de língua inglesa, a língua materna de Galton, Allport e ainda outros que se seguiram na busca por tal taxonomia, entendendo que nas palavras estariam os diferentes padrões de comportamento reconhecíveis nas pessoas.

No esforço da construção de um modelo taxonômico, as palavras encontradas com esse sentido foram agrupadas por categorias, discriminando que tipo de característica revelavam de um indivíduo. Por exemplo, palavras que se referiam a traços de personalidade, como “sociável”, “agressivo”, “medroso”; palavras que descreviam estados temporários, como “medo”, “alegria”, “exultante”; e palavras de cunho avaliativo, como “excelente”, “digno”, “mediano” (John; Srivastava, 1999).

Podendo ser agrupadas de outras formas, essa foi a forma como Allport as categorizou, mas também outros estudiosos se debruçaram sobre a lista de palavras por ele extraída, categorizando-as de outras formas. O mesmo foi feito ainda em outras línguas, dado o entendimento de que os traços de personalidade seriam universais e, por isso, deveriam se expressar sem diferenças nas distintas culturas e línguas. Esse, inclusive, era um dos critérios

¹ Ressaltamos que a contextualização do *Big Five* à corrente teórica dos traços de personalidade, bem como sua origem na hipótese lexical de Galton e demais explicações que faremos a seguir, foram, em certa medida, exploradas por outros trabalhos que se debruçaram sobre a noção de competências socioemocionais, como os de Smolka *et al.* (2015), Silva (2018) e Magalhães (2022), para citar alguns, mas é um detalhamento que se faz necessário para a construção do raciocínio que desenvolvemos nesta dissertação e que nos permitiu chegar aos resultados.

para a validade do modelo taxonômico em construção, sua validade entre culturas (John; Srivastava, 1999).

Através de análises fatoriais (estatísticas), foi recorrente que os estudos chegassem a uma sistematização das palavras em cinco conjuntos, indicando haver cinco conjuntos de traços que compõem a personalidade e, por isso, reconhecidos como *Big Five* – os grandes cinco. São eles (John; Srivastava, 1999):

- a) extroversão (ou surgência), abrangendo termos como “falante”, “assertivo”, “enérgico”;
- b) amabilidade, com termos como “bem-humorado”, “cooperativo”, “confiável”;
- c) conscienciosidade, encontrada em referências como “ordeiro”, “responsável”, “seguro”;
- d) estabilidade emocional, que abrange características como “calmo”, “neurótico”, “que não se perturba facilmente”; e
- e) intelecto ou abertura, abrangendo termos como “intelectual”, “imaginativo” e “independente”.

Cada conjunto de traços, também chamados de fatores ou dimensões, corresponderia ao nível mais abrangente e abstrato da personalidade. Já os traços, agregados em cada um dos fatores, corresponderiam aos comportamentos observáveis. Assim, a característica de extroversão de uma pessoa poderia ser verificada através da aferição dos traços (comportamentos) referentes a essa dimensão – por exemplo, a pessoa ser falante, assertiva e enérgica.

A partir do desenvolvimento do modelo *Big Five*, esse pôde ser transposto à instrumentos psicométricos de avaliação da personalidade, que permitiram aferir os diferentes traços de personalidade dos indivíduos e das suas diferentes dimensões simultaneamente. Destaca-se, entre eles, o instrumento de Costa e McCrae, desenvolvido na década de 1980 e o mais aceito atualmente dentro dessa corrente da psicologia.

Considerando que os traços são representativos dos comportamentos de cada indivíduo, o instrumento de Costa e McCrae corresponde aos testes psicométricos de autorrelato, em que se verifica o comportamento típico dos indivíduos – o mesmo tipo utilizado no modelo misto de Bar-On da inteligência emocional, em que o constructo é compreendido não só como um conjunto de capacidades, mas também de traços de personalidade e outros elementos.

A partir do modelo *Big Five* e do instrumento de Costa e McCrae, os estudos da teoria dos traços de personalidade puderam avançar, por exemplo, em relação à sua relevância social. Para Eysenk, a teoria dos traços deveria investigar as relações entre tal característica humana e fenômenos sociais, como a criminalidade, a aptidão acadêmica, a performance no trabalho e as doenças mentais (John; Srivastava, 1999). Portanto, a compreensão de uma característica biológica individual como fator explicativo de resultados que, chamados por Eysenk de sociais, centram-se nos comportamentos e desempenhos dos indivíduos. Noção semelhante é encontrada no modelo de inteligência emocional de Bar-On e Goleman.

Conforme as pesquisas passaram a confirmar a existência de relações entre os traços de personalidade e resultados ao longo da vida, o modelo *Big Five* alçou relevância em termos do seu uso para, por exemplo, apoiar o desenho de intervenções escolares individualizadas para cada criança a partir de suas performances nos testes de personalidade (John; Srivastava, 1999).

Há, contudo, questões importantes a serem ponderadas quanto à teoria dos traços e o modelo *Big Five*. A primeira delas, um questionamento que, provavelmente, acompanhará indefinidamente os estudos psicométricos da personalidade: se é possível quantificar, ou seja, mensurar a personalidade humana (John; Srivastava, 1999). Depois, as questões relativas à natureza da própria taxonomia desenvolvida.

Primeiro, sendo um modelo descritivo, o *Big Five* não alcança o nível das explicações e, portanto, não se traduz em uma teoria da personalidade propriamente dita, sendo somente uma classificação dos elementos e estruturas propostos pela teoria dos traços (John; Srivastava, 1999). Não poderia, portanto, ser empenhado como suporte teórico para o entendimento das relações entre os traços e os comportamentos. Ademais, o modelo é restrito à personalidade em adultos, significando que não alcança as nuances do processo de desenvolvimento da personalidade e, por isso, não é representativo da personalidade em indivíduos em desenvolvimento, como as crianças e adolescentes, o que gera implicações para o uso de instrumentos avaliativos dele derivados (John; Srivastava, 1999).

Ainda assim, tal como na teoria das múltiplas inteligências e da inteligência emocional, a teoria dos traços e o modelo *Big Five* têm sido detectadas em uso pelo campo educacional, particularmente como fundamentos de propostas de educação socioemocional. No caso

específico do *Big Five*, verifica-se sua presença especialmente pela reivindicação do uso de instrumentos de autorrelato que possam, na educação, acessar a personalidade dos estudantes, mas sob a denominação de competências.

Há de se observar que a teoria dos traços de personalidade, comparada às teorias anteriormente apresentadas, é a que mais se distancia da dimensão específica das emoções, sendo curioso que seja mobilizada para a fundamentação das competências socioemocionais. Como o próprio campo de estudos reivindica, os traços da personalidade seriam elementos de natureza distinta daquilo que compõe a cognição e as emoções, ainda que se possam reconhecer nos traços características próximas a esses dois outros domínios.

A continuidade que se nota, contudo, entre a teoria das múltiplas inteligências, os modelos de inteligência emocional e a teoria dos traços de personalidade é a progressiva aproximação do constructo da inteligência emocional ao campo dos comportamentos, no qual se inserem os estudos da personalidade. A problemática que ressaltamos anteriormente sobre a teoria da inteligência emocional, que indica a necessidade de se verificar se esse constructo não é justamente redundante em relação aos estudos da emoção e da personalidade, reforça esse entendimento.

Especialmente através do modelo de Bar-On, em que são considerados como elementos da inteligência emocional os traços de personalidade, essas teorias se vinculam, ainda, por comungarem do mesmo pressuposto, afirmando a diferenciação dos indivíduos e de seus desempenhos através de características individuais assentadas em estruturas biológicas – sejam correspondentes a capacidades cognitivo-emocionais ou a comportamentos. Além disso, comungam da abordagem psicométrica, que se vincula a esse pressuposto.

Observando tais continuidades, perceptíveis desde a teoria do fator g de Spearman, permanece a dúvida quanto à origem e desenvolvimento das competências socioemocionais e ao que de fato essas competências correspondem. Afinal, não se encontram em nenhuma das teorias investigadas a formulação do que sejam as competências socioemocionais, ainda que tenhamos nos debruçados sobre o que se consideram ser suas principais fundamentações teóricas: a teoria da inteligência emocional e a dos traços de personalidade.

Em busca de elucidar a origem, desenvolvimento e definição das competências socioemocionais, apresentamos na seção seguinte uma revisão de três propostas de educação socioemocional, investigando, entre elas, o que poderiam nos informar sobre a noção de competências socioemocionais e sua formulação.

3.3 Propostas de educação socioemocional: berço das competências socioemocionais

Com a ascensão nas décadas de 1980 e 1990 das teorias das múltiplas inteligências, da inteligência emocional e da taxonomia *Big Five*, a educação passou a se deparar com um conjunto crescente de propostas que buscam expandir o rol de aprendizagens e competências a serem desenvolvidas no processo de escolarização de crianças e adolescentes.

Tais propostas podem ser reconhecidas por *slogans* como os da “educação para o século XXI”, “habilidades para a vida” e “educação (ou aprendizagem) de competências socioemocionais”, por exemplo (Magalhães, 2022). Vão desde propostas advindas de organizações não-governamentais até programas governamentais instituídos como políticas públicas.

Por exemplo, o programa *Assessment & Teaching 21st Century Skills* (ATC21st), apoiado e patrocinado por entidades do Estado e da política norte-americana; o programa *Social and Emotional Aspects of Learning* (Seal), do Estado britânico, obrigatório às escolas do Reino Unido; e o programa Solução Educacional, um currículo de competências socioemocionais implementado em escolas do estado do Rio de Janeiro (Brasil) pela organização privada Instituto Ayrton Senna em alinhamento a orientações da OCDE (Magalhães, 2022).

No interior de cada uma dessas propostas, um conjunto diferente de justificativas discursivas e teóricas são mobilizadas em prol da concepção e do paradigma educacional que veiculam e buscam consolidar. Em comum, aquilo que é “não-cognitivo” é ressaltado e identificado usualmente como competências a serem aprendidas – necessárias, por exemplo, para o sucesso ao longo da vida, o bem-estar e para o progresso social. Havendo isso em comum, inserem-se em um conjunto de propostas que dão centralidade ao que estamos considerando como temática socioemocional – mesmo que não utilizem o termo exato “socioemocional” ou a expressão, ainda mais específica, “competências socioemocionais”.

Destacamos três dessas propostas pela relevância que internacionalmente, divulgando o que, em geral, tem-se nomeada educação socioemocional ou educação emocional. Primeiramente, a proposta *Social and Emotional Learning* (Aprendizagem Social e Emocional, SEL na sigla em inglês), da organização estadunidense Casel, a primeira desse tipo, desenvolvida na década de 1990, e por isso aqui considerada como a que inaugura as propostas de educação socioemocional, muito influenciada pela produção de Goleman, cofundador da organização.

Depois, a proposta de educação emocional, desenvolvida nos anos 2000 pelo Grop, da Universidade de Barcelona e de Lleida, por anos liderado pelo psicopedagogo e professor doutor Rafael Bisquerra. De ordem inicialmente acadêmica, a proposta de Bisquerra é atualmente veiculada também pela *Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar* (Rieeb), organização fundada pelo próprio autor.

E, por fim, a proposta de competências para o progresso social, desenvolvida pela OCDE ao final dos anos 2000 e inícios dos anos 2010. Pela própria característica dessa organização, de objetivos econômicos, a proposta tem estrutura e objetivos bastante específicos em relação às anteriores, embora tenha se desenvolvido a partir de fundamentos comuns, como veremos a seguir.

Na tentativa de chegar a uma compreensão mais precisa do que são as competências socioemocionais e elucidar sua origem, nas próximas seções investigamos as definições dessas competências presentes em tais propostas, atentando-nos ao referencial teórico, seus sentidos e objetivos educacionais subjacentes, apontando as aproximações e distanciamentos observáveis.

3.3.1 *Aprendizagem Social e Emocional*

Cronologicamente, os programas SEL são os primeiros a despontarem como propostas de educação socioemocional, datados da década 1990. São programas que se originam dos esforços da organização Casel, uma rede internacional de educadores, cientistas e cidadãos interessados, cujo propósito é apoiar a educação de “jovens informados, responsáveis e atenciosos, que se tornarão trabalhadores produtivos e cidadãos contribuintes no século XXI” (Elias *et al.*, 1997, p. VIII, tradução própria).

Fundada em 1994 e com sede no Departamento de Psicologia da Universidade de Illinois, em Chicago (Estados Unidos), a Casel buscou responder à realidade estadunidense de proliferação de uma série de programas educacionais que a organização chamou de programas de “desenvolvimento positivo”. Tais programas pretendiam prevenir problemas sociais relatados entre crianças e jovens em idade escolar (Elias *et al.*, 1997), especialmente de tipo comportamental, como os de violência, abuso de substâncias, comportamento sexual de risco e evasão escolar (Payton *et al.*, 2000).

Compreendendo a importância da educação para a prevenção desses problemas e contorno dessa realidade, a Casel preocupou-se com a eficácia daquela miríade de programas que surgia. Argumentava pela necessidade de que esses estivessem embasados em evidências científicas para garantir que, além de aprenderem sobre os problemas e formas de preveni-los, os estudantes de fato integrassem às suas vidas formas saudáveis de comportamento que os levassem a bons resultados na vida (Elias *et al.*, 1997; Cohen, 2001).

A solução, segundo a Casel, estaria em, ao invés de desenvolver um programa para cada problemática e demanda, dar atenção à aprendizagem social e emocional dos estudantes, através da qual seriam aprimoradas suas competências sociais e emocionais (Elias *et al.*, 1997). Segundo a organização, a experiência prática e a pesquisa científica apontavam evidências de que essas competências eram peça-chave para a melhoria da escolarização nos Estados Unidos, dando base sólida para o desenvolvimento cognitivo e comportamental dos estudantes (Elias *et al.*, 1997).

Tais evidências estariam entre pesquisas como as da teoria da inteligência emocional e dos traços de personalidade que, como vimos, buscavam demonstrar relações entre determinadas características individuais e desempenhos acadêmicos e ao longo da vida (Weissberg *et al.*, 2003). Desse conjunto de pesquisas, interessava à Casel as características do tipo sociais e emocionais, tidas como preditoras da satisfação e da produtividade dos indivíduos (Cohen, 2001).

Conforme é possível identificar em Payton *et al.* (2000), a organização encontra suas respostas em estudos como os que buscaram compreender a relação entre a promoção de competências não-cognitivas e o ajuste social de crianças; os modelos da inteligência emocional de Mayer e

Salovey e de Goleman; a teoria social-cognitiva; a do processamento da informação; do comportamento problemático; da ação racionalizada; e o modelo de crenças em saúde.

A aprendizagem social e emocional, popularizada por seu acrônimo SEL, baseia-se, então, no desenvolvimento de um quadro de habilidades, atitudes e valores que apoiariam o desenvolvimento de competências de tipo social e emocional, de forma a possibilitar aos indivíduos o gerenciamento adequado de tarefas cotidianas e a adaptação a demandas complexas do crescimento e do desenvolvimento (Elias *et al.*, 1997). Com essas competências, se evitariam problemas sociais e emocionais que, segundo Elias *et al.* (1997, p. 5, tradução própria),

estão no cerne dos comportamentos problemáticos que assolam muitas escolas, comunidades e famílias, minando o tempo de aprendizagem, a energia dos educadores e a esperança e as oportunidades das crianças.

A aprendizagem social e emocional, portanto, possibilitaria a prevenção de fenômenos sociais indesejados (como o uso de drogas, gravidez na adolescência e evasão escolar) e suas consequências (tanto para os indivíduos e suas famílias quanto para as escolas) através de determinados aprendizados cujo ganho, entendemos, estaria principalmente nas mudanças comportamentais e de desempenho dos estudantes.

As bases do programa SEL, é justo dizer, identificam-se de maneira importante com as teses apresentados por Goleman sobre a inteligência emocional, sendo o autor um dos cofundadores da organização. Ainda que mencionado como referencial o modelo de IE proposto por Mayer e Salovey, nota-se que a Casel opta por um modelo que diz não só de capacidades cognitivo-emocionais, mas também de outras capacidades, mais abrangentes, como as sociais. Por isso, alinhando-se à segunda referência citada, o modelo de Goleman.

Como indica Magalhães (2022), a produção de Goleman é de grande relevância ao desenvolvimento dos programas SEL. Em sua obra, o autor defende o desenvolvimento de programas de educação emocional para potencializar o desenvolvimento de habilidades para a vida, afirmando que esses programas possibilitariam enfrentar e diminuir uma série de problemas observados em crianças e adolescentes em idade escolar (Goleman, 2005), como “problemas de retraimento, relacionamento social, ansiedade, depressão, agressividade,

violência, gravidez na adolescência, fracasso e evasão escolar, dentre outros” (Magalhães, 2022, p. 301).

Além dessas questões, a Casel incorporou a tese do autor quanto à importância dessas capacidades para o desempenho dos indivíduos no trabalho, voltando-se também para o desenvolvimento dos jovens diante de exigências sociais relacionadas a esse campo, como trabalhar cooperativamente, tomar decisões responsáveis, interagir efetivamente em uma sociedade cada vez mais diversa e adquirir habilidades, atitudes e valores necessários para se tornarem trabalhadores e cidadãos produtivos (Elias *et al.*, 1997). A justificativa seria a de que competências sociais e emocionais têm sido reconhecidas no mundo do trabalho como mais importantes do que, por exemplo, as instituições de formação frequentadas pelos indivíduos, seus diplomas e conhecimento técnico (Elias *et al.*, 1997).

Visto tal alinhamento, inferimos da proposta SEL um posicionamento acrítico em relação às demandas do mundo do trabalho, que exigem a formação para a produtividade. Sem uma crítica, a Casel justifica sua proposta exatamente pela utilidade que apresenta, visando a solução de problemáticas sociais que, ao fim, interferem na formação almejada, além de prejudicarem a própria formação para o trabalho. Entendemos esse posicionamento, contudo, como coerente em relação às fundamentações apresentadas ao programa SEL.

Isso porque, como vimos anteriormente, os modelos mistos de inteligência emocional definem-se por um conjunto de capacidades e características socialmente desejáveis que, especialmente na produção de Goleman, são relacionadas diretamente à possibilidade de alcance de resultados, sejam acadêmicos, profissionais e de outros âmbitos da vida. Assim como as capacidades e características, também esses resultados têm importantes referentes sociais, hoje majoritariamente relacionados ao mercado de força de trabalho. Como também visto anteriormente, a própria obra de Goleman progressivamente se aproxima do campo do trabalho.

A coerência se encontra também em outra dimensão, visto que os referenciais sociais dos resultados ao longo da vida, relacionados ao mundo produtivo, encontram-se embebidos em valores meritocráticos que se fundamentam no desempenho individual. Retomam, assim, a ideia, presente desde Spearman entre as teorias que revisamos anteriormente, da diferenciação dos indivíduos a partir de seus desempenhos, tendo por base características biológicas. Como

vimos, as teorias da inteligência emocional dão continuidade a essa perspectiva, refletindo-se agora nesse tipo de proposta à educação.

Ademais, retomando a lista de estudos e teorias que fundamentaram a proposta SEL, vê-se que foram diversas as referências utilizadas para a composição das capacidades sociais e emocionais a serem desenvolvidas através do programa.

Segundo a organização, a combinação de modelos de diferentes referenciais se dá pelo fato de que, assim, se poderia endereçar a totalidade das questões em pauta nas escolas e que motivavam o desenvolvimento dos programas SEL (Payton *et al.*, 2000). Observando que a Casel denomina sua abordagem distinguindo capacidades sociais e emocionais, tal distinção pode ser creditada a essa mescla de referenciais, que lidam ora com aspectos sociais ora emocionais para compreender os comportamentos e os desempenhos dos indivíduos.

São quatro as competências-chave apresentados pela organização, compostas, cada uma, por um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos indivíduos. No quadro 2, apresentamos essas competências e respectivas capacidades, conforme sistematizado inicialmente para a proposta SEL. Atualmente (2025), a matriz de competências e capacidades desenvolvida pela Casel encontra-se em sua quinta versão. Aprimorada ao longo dos anos, reside em sua primeira formulação a base da proposta SEL.

Quadro 2 – Competências da proposta de Aprendizagem Social e Emocional (SEL)

Consciência de si e dos outros	
<i>Consciência dos sentimentos</i>	Capacidade de adequadamente perceber e rotular os próprios sentimentos.
<i>Gerenciamento dos sentimentos</i>	Capacidade de regular os próprios sentimentos.
<i>Senso construtivo de si mesmo</i>	Capacidade de adequadamente perceber as próprias forças e fragilidades e lidar com os desafios diários com confiança e otimismo.
<i>Tomada de perspectiva</i>	Capacidade de adequadamente compreender a perspectiva dos outros.
Atitudes positivas e valores	

<i>Responsabilidade pessoal</i>	Intenção de engajar em comportamentos seguros e sadios e ser honesto e justo ao lidar com os outros.
<i>Respeito ao outro</i>	Intenção de aceitar e apreciar diferenças individuais e de grupo e valorizar os direitos de todas as pessoas.
<i>Responsabilidade social</i>	Intenção de contribuir com a comunidade e proteger o ambiente.
Tomada responsável de decisões	
<i>Identificação de problemas</i>	Capacidade de identificar situações que requerem uma decisão ou solução e medir os riscos associados, barreiras e recursos.
<i>Análise da norma social</i>	Capacidade de criticamente avaliar mensagens sociais, culturais e da mídia relativas às normas sociais e ao comportamento pessoal.
<i>Estabelecimento de objetivos adaptáveis</i>	Capacidade de estabelecer objetivos positivos e realistas.
<i>Resolução de problemas</i>	Capacidade de desenvolver, implementar e avaliar soluções positivas e baseadas em informações.
Competências de interação social	
<i>Escuta ativa</i>	Capacidade de atender aos outros, verbal e não-verbalmente, para demonstrar-lhes que são compreendidos.
<i>Comunicação expressiva</i>	Capacidade de iniciar e de manter conversas, bem como de expressar claramente os próprios pensamentos e sentimentos, verbal e não-verbalmente.
<i>Cooperação</i>	Capacidade de revezar e compartilhar em situações em pares e em grupo.
<i>Negociação</i>	Capacidade de considerar todas as perspectivas envolvidas em um conflito para resolvê-lo pacificamente e satisfazer todos os envolvidos.
<i>Recusa</i>	Capacidade de dizer “não” e sustentar esse posicionamento, de evitar situações em que se pode ser pressionado e adiar agir sob pressão até que se esteja adequadamente preparado.

<i>Busca por ajuda</i>	Capacidade de identificar a necessidade de suporte e de assistência e acessar recursos disponíveis e apropriados.

Fonte: Payton *et al.* (2000, tradução própria).

Observa-se que, em termos de aspectos emocionais, esses se concentram na competência-chave de consciência de si e dos outros, cujas capacidades de consciência e de gerenciamento podem ser associadas a inteligência intrapessoal como proposta por Gardner (2011), presente também nos modelos de inteligência emocional (Schulze *et al.*, 2004). Outras capacidades próximas aos modelos de IE são a de senso construtivo de si, verificada no modelo de Bar-On pela denominação de autoaceitação, e de identificação e resolução de problemas, presentes no mesmo modelo na dimensão de adaptabilidade.

Contudo, a transposição de componentes dos modelos de inteligência emocional para um quadro de competências a serem desenvolvidas na educação não é descrita na produção da Casel, restando-nos uma lacuna no entendimento do exercício mobilizado no desenvolvimento da proposta. Uma lacuna, portanto, também para a discussão da coerência dessa transposição, como alerta o estudo de Magalhães (2022).

As demais capacidades, como a de análise da norma social e aquelas que compõem o conjunto de competências de interação social, parecem-nos mais distantes das teorias da inteligência emocional, podendo ser relacionadas ao campo das habilidades sociais e demais teorias mobilizadas pela Casel. Ainda assim, deparam-se com a mesma problemática, sem que se tenha descrito o exercício realizado pela organização na composição de sua matriz de competências.

A proposta SEL é de que essas competências sejam trabalhadas ao longo de toda a escolarização, do jardim de infância aos anos finais da educação obrigatória, de forma a constituir uma educação sistemática e contínua de aprimoramento das competências sociais e emocionais dos estudantes (Cohen, 2001; Elias *et al.*, 1997). Segundo a organização, a SEL permite às escolas oferecerem condições para que “até mesmo os alunos com maior risco de fracasso se envolvam no processo de aprendizagem”, de forma que “novas trajetórias de vida” se tornem possíveis para esses alunos (Elias *et al.*, 1997, p. 5, tradução própria).

Ainda que desenvolvido para a realidade educacional norte-americana, os objetivos e concepção da proposta SEL foram generalizados a outros contextos, de outros países, senão

pelo compartilhamento generalizado das problemáticas referentes à violência, delinquência e abandono escolar ao redor do mundo, quiçá pelas novas demandas do mundo do trabalho, que também se globalizaram. Até os dias atuais, a Casel continua se debruçando sobre o desenvolvimento de estudos e de orientações para o aprimoramento dessa proposta, hoje já bastante conhecida internacionalmente.

Em termos de recomendações práticas, a Casel orienta a instrução explícita das competências sociais e emocionais no cotidiano escolar, inclusive a integração do modelo SEL ao currículo acadêmico. A aprendizagem social e emocional se beneficia, segundo a organização, de práticas de ensino cooperativas e baseadas em projetos, mas também de experiências práticas e de ambientes de aprendizagem e de uma cultura escolar adequados. Segundo a organização, é benéfica também a integração das famílias e das comunidades, entendidas como parceiras da aprendizagem social e emocional.

Notamos, contudo, que apesar da fundamentação da proposta em teorias como a da inteligência emocional e outras que se apoiam no uso de instrumentos psicométricos, a organização não orienta o uso desses instrumentos na prática escolar para a avaliação do desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Entendemos haver, assim, da parte da Casel, a diferenciação correta entre as técnicas da psicologia e as práticas educacionais. A organização ainda rechaça avaliações padronizadas e/ou que reforcem sistemáticas de responsabilização escolar (o chamado *accountability*) (Casel, 2025).

Notando que a construção da proposta SEL deriva de arranjos muito particulares feitos pela Casel – iniciando pela eleição das referências teóricas e empíricas e culminando em uma matriz de competências de produção própria –, destacamos uma particularidade das propostas de educação socioemocional, qual seja a de que se diferenciam exatamente nesta formulação – ou, se não, não seriam propostas distintas.

Diante dessa constatação e compreendendo que as propostas do Grop e da OCDE se apresentarão através de ainda outras formulações, construímos o quadro 3, em que sistematizamos as características da proposta SEL discutidas nesta dissertação, em apoio à compreensão do leitor.

Quadro 3 – Síntese da proposta de Aprendizagem Social e Emocional (SEL)

Aprendizagem Social e Emocional (Casel)	
Motivação	Prevenção de comportamentos sociais de risco entre crianças e jovens em idade escolar, bem como formação diante das demandas do mundo do trabalho.
Justificativa	Capacidades sociais e emocionais estão relacionadas aos resultados ao longo da vida dos indivíduos. Através de um programa de aprendizagem que desenvolve tais capacidades, se poderia alcançar o objetivo de prevenção e de formação para bons resultados.
Proposta	Educação sistemática e contínua que promova o aprimoramento das capacidades sociais e emocionais dos estudantes ao longo de toda a escolarização obrigatória.
Matriz de competências	Desenvolvida a partir de diferentes modelos teóricos da psicologia e evidências empíricas. Define quatro conjuntos de competências e suas capacidades sociais e emocionais: 1) consciência de si e dos outros, 2) atitudes positivas e valores, 3) tomada responsável de decisões, 4) competências de interação social.
Concepção de socioemocional	Conjunto de capacidades sociais e emocionais que apoiam o desenvolvimento cognitivo e comportamental dos indivíduos, promovendo a prevenção de comportamentos de risco e resultados positivos ao longo da vida.

Fonte: elaboração própria com base em Casel (2025; 2019), Cohen (2001), Elias *et al.* (1997) e Payton *et al.* (2000).

3.3.2 Educação emocional

A educação emocional proposta nos anos 2000 pelo Grop, sob responsabilidade do psicólogo e pesquisador Rafael Bisquerra, encontra semelhanças importantes com a proposta SEL por também se ancorar no objetivo de educação para a prevenção. Fundamentada em estudos da psicopedagogia, a educação emocional tem como marco inaugural o livro “*Educación emocional y bienestar*”, fruto do exercício científico de Bisquerra junto ao Grop.

Assim como no caso da proposta SEL, a educação emocional constrói-se muito próxima ao campo acadêmico. No caso, dentro do contexto dos estudos da orientação psicopedagógica,

ramo ao qual o Grop se dedica. Para a compreensão dessa proposta, vale breve síntese quanto à perspectiva adotada por Bisquerra e pelo Grop.

Para o grupo, a orientação psicopedagógica é entendida como um processo de ajuda e acompanhamento contínuo das pessoas, irrestrita ao âmbito educacional ou de trabalho, podendo ser realizada diante de diversas situações e contextos. Seu objetivo é centralmente o de “desenvolvimento da autonomia pessoal como uma forma de educar para a vida” (Bisquerra, 2006, p. 11, tradução própria), havendo uma variedade de modelos e de áreas de atuação e seus objetivos específicos correspondentes.

Dentre essa variedade de modelos, encontram-se os que buscam se antecipar aos problemas, dando foco à prevenção; e, entre as diferentes áreas, a de orientação para a prevenção e o desenvolvimento, onde se focaliza o desenvolvimento de “habilidades para a vida, habilidades sociais, prevenção do consumo de drogas, educação para a saúde, orientação para o desenvolvimento humano etc.” (Bisquerra, 2006, p. 12, tradução própria).

Nessa área, compreende-se que a dimensão da prevenção se baseia na

convicção de que para certos problemas (abuso de drogas, gravidez indesejada, acidentes como consequência de condução perigosa, AIDS etc.) a melhor solução (muitas vezes a única) é a prevenção primária (Bisquerra, 2006, p. 15, tradução própria).

E, por outro lado, compreende-se a dimensão do desenvolvimento humano como o desenvolvimento do indivíduo em todos seus aspectos: intelectual, cognitivo, social, moral, emocional etc. (Bisquerra, 2006) – portanto, um desenvolvimento que poderia ser considerado integral.

Adotando tal perspectiva, a proposta de educação emocional opta pelo modelo de programas e tem por objetivo o desenvolvimento de competências que contribuam para o bem-estar emocional e social dos indivíduos. Ela é concebida, assim como a proposta SEL, como um processo educativo que deve ser contínuo, com a diferença de que não se restringe ao contexto escolar.

A educação emocional visa ser uma forma de prevenção primária inespecífica e busca o desenvolvimento integral da pessoa como forma de capacitá-la para todos os momentos da vida. Segundo Bisquerra (2006, p. 16, tradução própria),

A prevenção primária inespecífica pretende minimizar a vulnerabilidade da pessoa a determinadas disfunções (estresse, depressão, impulsividade, agressividade etc.) ou prevenir sua ocorrência. Para isso, propõe o desenvolvimento de competências básicas para a vida. Quando, contudo, não há disfunção, a prevenção primária tende a confluir com a educação para maximizar as tendências construtivas e minimizar as destrutivas.

Assim, compreende-se que a educação emocional trabalha com a ideia de fatores preventivos e potencializadores, relacionados também a características e capacidades individuais.

Na proposta do Grop, dá-se centralidade ao aspecto emocional, sob o argumento de que muitos dos “problemas que afetam a sociedade atual [...] têm fundo emocional”, exigindo “mudanças na resposta emocional que damos aos acontecimentos para prevenir certos comportamentos de risco” (Bisquerra, 2003, p. 12, tradução própria). Ademais, reconhecendo que as emoções atravessam as relações e capacidades sociais dos indivíduos, o autor considera que, para desenvolver tais capacidades, a dimensão emocional é fundamental.

Dessa forma, observa-se na proposta de educação emocional o foco sobre os conteúdos emocionais, mas aplicados também à dimensão social. Em publicação de Bisquerra (2003), o autor reconhece haver duas vertentes de estudos que se complementam: o das competências emocionais e o das competências sociais, sendo esta última próxima à inteligência interpessoal de Gardner. Interessa para o autor que, em síntese, as evidências têm construído a convicção de que se faz necessário o desenvolvimento de ambas competências (Bisquerra, 2003).

Entre as referências que apoiam a proposta do Grop, muitas se repetem em relação à proposta SEL, como as teorias das múltiplas inteligências, da inteligência emocional, a teoria social-cognitiva, do comportamento problemático e da ação racionalizada, com importante relevância ainda da teoria das emoções. Assim, também no caso da educação emocional, a matriz de competências desenvolvida deriva de um amálgama de referências teóricas e empíricas, como ocorre na SEL. Isso ajuda a compreender o porquê de, em ambos os casos, reunirem-se em suas matrizes capacidades de tipo social e emocional.

Uma diferença importante, contudo, é que Bisquerra opta por trabalhar com um conceito explícito de competências, definindo-as como “o conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para realizar atividades diversas com certo nível de qualidade e eficácia” (Bisquerra, 2003, p. 21, tradução própria). Na proposta SEL, tal conceito não é explicitado, deixando uma lacuna no entendimento da reunião de capacidades individuais (referentes a estruturas psicológicas, comportamentos e assim por diante) em uma matriz de competências.

Derivadas do conceito geral apresentado por Bisquerra, as competências emocionais propostas pelo Grop podem ser entendidas como o “conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma adequada os fenômenos emocionais” (Bisquerra, 2003, p. 22, tradução própria), as quais o autor diferencia em dois blocos, sendo possível observar nessa distinção a influência das inteligências intra e interpessoais de Gardner.

No primeiro bloco, encontram-se as capacidades de autorreflexão, relacionadas à identificação e regulação das próprias emoções. No segundo, as capacidades de reconhecimento do que os demais estão pensando e sentindo, onde se incluem, por exemplo, as habilidades sociais (Bisquerra, 2003). No quadro 4, apresentamos a matriz de competências da proposta de educação emocional.

Quadro 4 – Competências da proposta de educação emocional

Consciência emocional	
<i>Tomar consciência das próprias emoções</i>	Capacidade para perceber com precisão os próprios sentimentos e emoções, identificá-los e etiquetá-los.
<i>Dar nome às próprias emoções</i>	Habilidade para utilizar o vocabulário emocional e os termos expressivos disponíveis em uma cultura para rotular as próprias emoções.
<i>Compreensão das emoções dos demais</i>	Capacidade de perceber com precisão as emoções e perspectivas dos outros e implicar-se empaticamente.
Regulação emocional	

<i>Tomar consciência da interação entre emoção, cognição e comportamento</i>	Entender que os estados emocionais incidem no comportamento e este na emoção, podendo ambos serem regulados pela cognição.
<i>Expressão emocional</i>	Capacidade de expressar as emoções de forma apropriada, compreender o estado emocional interno e a expressão externa a que esse corresponde.
<i>Capacidade de regulação emocional</i>	Regular os próprios sentimentos e emoções, prevenindo estados emocionais negativos.
<i>Habilidades de enfrentamento</i>	Habilidade para enfrentar emoções negativas com estratégias de autorregulação da intensidade e da duração dessas emoções.
<i>Competência para autogerar emoções positivas</i>	Capacidade de experimentar voluntária e conscientemente emoções positivas e desfrutar da vida; gerenciar o próprio bem-estar para melhorar a qualidade de vida.
Autonomia pessoal (autogestão)	
<i>Autoestima</i>	Ter uma imagem positiva de si mesmo, estar satisfeito consigo e manter boas relações com si próprio.
<i>Atitude positiva</i>	Capacidade de se auto motivar e se colocar em atividade em diversos âmbitos da vida – pessoal, social, profissional, de lazer etc.
<i>Responsabilidade</i>	Optar por comportamentos seguros, saudáveis e éticos; assumir responsabilidade na tomada de decisões.
<i>Análise crítica de normas sociais</i>	Capacidade de avaliar criticamente as mensagens sociais, culturais e das mídias de massa sobre as normas sociais e de comportamentos pessoais.
<i>Buscar ajuda e recursos</i>	Capacidade de identificar a necessidade de apoio e assistência e saber acessar os recursos disponíveis apropriados.
<i>Autoeficácia emocional</i>	Crença na própria capacidade de eficácia emocional e, portanto, de equilíbrio emocional.
Inteligência interpessoal	
<i>Dominar as habilidades sociais básicas</i>	Escutar, saudar, despedir-se, agradecer, pedir um favor, pedir desculpas, atitude de diálogo etc.

<i>Respeitas os demais</i>	Optar por aceitar e apreciar as diferenças individuais e grupais e valorizar os direitos de todas as pessoas.
<i>Comunicação receptiva</i>	Capacidade de entender os demais tanto na comunicação verbal quanto não verbal para receber mensagens com precisão.
<i>Comunicação expressiva</i>	Capacidade de iniciar e manter conversas, expressar os próprios pensamentos e sentimentos com clareza, tanto verbal quanto não verbalmente, e demonstrar que se foi bem compreendido.
<i>Compartilhar emoções</i>	Consciência de que a estrutura e natureza das relações são em parte definidas por: a) grau de imediatismo emocional ou duração da expressão; b) grau de reciprocidade ou simetria na relação.
<i>Comportamento pró-social</i>	Capacidade de aguardar sua vez e de compartilhar em situações em pares ou em grupo; manter atitudes de amabilidade e respeito aos demais.
<i>Assertividade</i>	Manter um comportamento equilibrado entre a ação e a passividade, como, por exemplo, dizer “não” com clareza e manter essa posição ou adiar a ação em situações de pressão até que se sinta adequadamente preparado. Capacidade para defender e expressar os próprios direitos, opiniões e sentimentos.
Habilidades para a vida e o bem-estar	
Identificação de problemas	Capacidade de identificar situações que requerem uma solução ou decisão; avaliar riscos, barreiras e recursos.
Estabelecer objetivos adaptáveis	Capacidade de estabelecer objetivos positivos e realistas.
Solução de conflitos	Capacidade de enfrentar conflitos sociais e problemas interpessoais implementando soluções positivas e informadas.
Negociação	Capacidade de resolver conflitos de forma pacífica, considerando a perspectiva e os sentimentos dos demais.
Bem-estar subjetivo	Capacidade de aproveitar de forma consciente o bem-estar subjetivo (emocional) e procurar transmiti-lo às pessoas com quem interage.
Fluir	Capacidade de gerar experiências ótimas na vida profissional, pessoal e social.

Fonte: elaboração a partir de Bisqueria (2003, p. 23-26, tradução própria).

Comparando esse quadro de competências com as competências sugeridas nos programas SEL (quadro 2), verifica-se um conjunto importante de semelhanças, o que é coerente dado que tais propostas compartilham referenciais teóricos e objetivos bastante próximos de redução de comportamentos de risco e maximização de comportamentos positivos.

Dentre as semelhanças, listam-se: as capacidades relacionadas às inteligências intra e interpessoais de Gardner, as capacidades de responsabilidade, respeito ao outro, escuta, comunicação expressiva, cooperação (chamada na educação emocional de comportamento pró-social), busca por ajuda, análise da norma social, identificação de problemas, capacidade de negociação e estabelecimento de objetivos adaptáveis.

Por outro lado, notando-se aquilo que é singular à proposta de educação emocional, revela-se uma abordagem que busca o que se considera ser positivo, como nas capacidades de autogerar emoções **positivas**, de atitude **positiva**, autoestima e fluir. Nessas, não apenas lidar com as emoções e enfrentar os desafios são as capacidades destacadas, mas lidar e enfrenta positivamente – inclusive pela assunção da possibilidade de que o indivíduo possa provocar em si mesmo emoções positivas para melhorar sua qualidade de vida.

Compreendemos dessas características a transformação das emoções em ferramentas de enfrentamento das situações desafiadoras, aplicando juízos sobre elas – se são boas ou más emoções. Havendo tal juízo, entendemos que a proposta mobiliza aqueles referenciais sociais já mencionados anteriormente na crítica à proposta SEL e aos modelos mistos de inteligência emocional. Afinal, o que seriam emoções positivas e negativas? Positivas e negativas para quê? Quais as referências?

O aspecto cultural das emoções fica novamente ressaltado, visto que as emoções e comportamentos verificam-se altamente dependentes dos contextos e das culturas. Ressalta-se, ainda, ser uma proposta individualizante.

Tal problemática pode ser identificada nas produções de Rafael Bisquerra e do Grop ao campo educacional. Como se verifica na publicação de Cassà (2012), recomenda-se às escolas a adoção de programas de promoção da educação emocional em que se encontram atividades de expressão e reflexão sobre as emoções onde existem aquelas que devem ser promovidas e

aquelas que devem ser controladas, orientando a uma forma apropriada de expressão dos sentimentos.

Ademais, em publicação de 2012, vê-se que a proposta de educação emocional deixa de pautar-se somente nas justificativas de bem-estar emocional dos indivíduos em que se baseava inicialmente. Nessa publicação, observa-se a adoção da perspectiva de progresso das nações, oferecendo a educação emocional como alternativa para a melhoria da “qualidade e da produtividade dos recursos humanos do país” (Pérez-Gonzáles, 2012, p. 57). Alinha-se, assim, à lógica do capital humano, que sugere a capacitação individual para o desenvolvimento econômico global, mas adicionando a dimensão do bem-estar como elemento desse desenvolvimento.

Com a integração do incremento da produtividade às justificativas da proposta, compreendemos que também a educação emocional, assim como a proposta SEL, apresenta posicionamento acrítico quanto à dinâmica capitalista que clama por tal produtividade, alinhando-se a ela. Havendo esse alinhamento, reforçamos o questionamento sobre o referencial do que é considerado positivo e negativo na educação emocional, inclusive em relação ao bem-estar emocional que a proposta objetiva.

Assim como apontamos para a proposta SEL, entendemos que esse tipo de alinhamento encontrado na educação emocional evidencia as concepções que estão em suas bases, coerentes com as referências teóricas mobilizadas, que constantemente relacionam as capacidades individuais aos desempenhos e resultados que cada pessoa apresenta, em uma lógica, como também já apontamos, individualizante.

Mesmo que reconhecendo diferenças culturais (como é possível notar na capacidade de dar nome às próprias emoções), a proposta de educação emocional sobrepõe a essas diferenças juízos de valor referenciados em uma perspectiva de adequação social acrítica.

Isso se reforça quando observada a proposta de avaliação sugerida pelo Grop para a os programas de educação emocional, que inclui o uso de instrumentos psicométricos de autorrelato elaborados no campo de estudos da inteligência emocional – por exemplo, o desenvolvido por Bar-On (Bisquerra; Cassà, 2021). Com essa opção, evidencia-se a

continuidade da base biológica de concepção da formação e desenvolvimento dos indivíduos, visto que é nessa base que se assentam tais estudos e, portanto, também seus instrumentos.

Outras opções sugeridas pelo Grop são o Questionário de Educação Emocional (CEE), desenvolvido pelo próprio grupo, e o Inventário de Competências Emocionais, desenvolvido por Boyatzis e baseado no modelo proposto por Goleman. Todos esses com o objetivo de fornecer evidência que apoiem a continuidade e avanço do desenvolvimento da proposta emocional nas escolas.

O CEE, assim como os instrumentos dos estudos da inteligência emocional, é de tipo psicométrico e de autorrelato. Com ele, avaliam-se cinco conjunto de competências (emoções, autoestima, habilidades socioemocionais, resolução de problemas e habilidades para a vida), buscando aferir o nível de bem-estar emocional dos indivíduos (Álvarez *et al.*, 2000) – levando-nos ao questionamento quanto a possibilidade de mensuração (quantificação) do bem-estar.

Essa é mais uma diferença que se observa entre as propostas de educação emocional e SEL, que em outros aspectos muito se assemelham. Resguardadas as diferenças, evidencia-se a assunção das bases biológicas e psicométricas nessas propostas educativas a partir da mobilização das teorias da inteligência em destaque, mas também outras teorias, mencionadas com menor ênfase. Comungam, assim, de uma perspectiva de capacitação dos indivíduos, visto que assumem que as características individuais estariam relacionadas com comportamentos e desempenhos, buscando-se aqueles socialmente valorizados.

Ambas comungam, ainda, do alinhamento às demandas do mundo produtivo. A Casel de maneira branda, tratando da formação dos jovens para as demandas do mundo do trabalho, e a educação emocional alinhando-se à teoria do capital humano e de desenvolvimento econômico das nações, isso alguns anos após sua formulação inicial.

Suas diferenças, contudo, não deixam de ser importantes em meio a tais continuidades. O bem-estar emocional e a prevenção de comportamentos de risco têm definições muito claras na proposta de educação emocional. A SEL, que também se justifica por esse objetivo de prevenção, sistematiza-o de maneira abrangente, sem o referencial psicopedagógico do qual se mune a educação emocional.

Entendemos que, de uma visão geral, a proposta SEL destaca-se pelo compromisso com a melhoria do desempenho dos estudantes no âmbito escolar e comportamentos saudáveis, enquanto a educação emocional se destaca pela ideia do bem-estar emocional. Compreendemos, ainda, que são propostas mais diferentes em suas estruturas do que em seus objetivos, visto que não advogam por compreensões distintas de sujeitos nem de objetivos educacionais, apenas diferenciando-se quanto aos conceitos e formulações que entendem possibilitar esses objetivos.

A seguir, no debruçaremos sobre a proposta veiculada pela OCDE, que bebe explicitamente da fonte da Casel, mas que de forma geral divide semelhanças também com a proposta do Grop. Novamente, para apoiar a compreensão do leitor, apresentamos no quadro a seguir uma síntese da proposta de educação emocional conforme elucidada neste capítulo.

Quadro 5 – Síntese da proposta de educação emocional

Educação emocional (Grop)	
Motivação	Prevenção de comportamentos de risco ao longo da vida, desenvolvimento integral dos sujeitos e, em proposição mais recente, também o desenvolvimento do capital humano.
Justificativa	Competências emocionais, relacionadas às sociais, entendidas como fatores de prevenção de riscos.
Proposta	Educação contínua e permanente que promova o desenvolvimento de competências emocionais para o desenvolvimento integral da pessoa, visando capacitá-la para a vida e tendo por finalidade aumentar seu bem-estar emocional. Inclui o uso de instrumentos de avaliação psicométricos.
Matriz de competências	Desenvolvida a partir de diferentes modelos teóricos da psicologia e evidências empíricas. Define cinco conjuntos de competências emocionais e suas capacidades correspondentes: 1) capacidade emocional, 2) regulação emocional, 3) autonomia pessoal (autogestão), 4) inteligência interpessoal e 5) habilidades para a vida e o bem-estar. Marcada pelo apelo à adequação e ao que é considerado positivo.
Concepção de socioemocional	Conjunto de capacidades emocionais que, intimamente relacionadas às sociais, precisam ser desenvolvidas em prol da prevenção de riscos, desenvolvimento integral e bem-estar emocional dos indivíduos.

Fonte: elaboração própria com base em Álvarez *et al.* (2000), Bisquerra (2003; 2006) e Bisquerra e Cassà (2021).

3.3.3 Competências para o progresso social

A proposta da OCDE de competências para o progresso social diferencia-se das propostas anteriores por diversos fatores. Primeiro, porque é produzida no seio dessa organização internacional, de objetivos majoritariamente econômicos, e que se distancia, assim, do contexto acadêmico de que derivam as propostas SEL e de educação emocional. Segundo, porque é uma proposta que não dá instruções diretamente à prática pedagógica, caracterizando-se mais por fazer sugestões ao nível da política, para seus formuladores.

Essas sugestões encontram-se especialmente condensadas em documento publicado em 2015 pela organização, intitulado “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015). Como a própria organização relata, o documento apresenta os resultados de três anos de estudos realizados pelo Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (Ceri, na sigla em inglês), um dos braços da organização para a atuação no campo educacional.

A proposta da OCDE assimila os acúmulos produzidos pela proposta SEL, mas também o modelo *Big Five* (da teoria dos traços de personalidade), a teoria da psicologia positiva e esforços pessoais e a estrutura do caráter encontrada na produção da organização *Center for Curriculum Redesign* (CCR) e na rede estadunidense de escolas públicas de tipo *charter*, o *Knowledge is Power Program* (KIPP, ou *KIPP Public Charter Schools*).

Assim como a SEL e a educação emocional, é uma proposta que visa o desenvolvimento de comportamentos saudáveis, melhoria no desempenho educacional, o bem-estar e o chamado sucesso ao longo da vida. Todavia, tem por interesse central o capital humano e o progresso econômico.

Isso se nota desde os próprios objetivos da organização, econômicos, mas também pelo fato de que, para a OCDE, o poder das competências socioemocionais tem como referência um conjunto de variáveis do que a organização entende por progresso socioeconômico. Nota-se ao longo do documento o interesse de, através dessas competências, diminuir problemas que estariam afetando esse progresso, como os de saúde (obesidade, depressão, alcoolismo), empregabilidade, renda, *bullying*, satisfação com a vida e, ainda, outros de caráter abrangente,

tais como: mudanças climáticas, progresso tecnológico e mudança do perfil familiar e demográfico.

Em análise discursiva apresentada por Rodrigues e Fernandes (2017), os autores evidenciaram que as publicações da OCDE sobre competências socioemocionais entre 2011 e 2015 foram fortemente motivadas pela crise financeira de 2008 e justificadas pela importância dessas competências para a elevação das taxas de empregabilidade entre os jovens, a qual havia decaído em consequência da crise – o que explicita o fundamento econômico das competências socioemocionais na proposta da OCDE.

No documento de 2015, a organização afirma a tendência de piora desses problemas ao longo do século XXI e, diante de um conjunto tão abrangente de desafios, afirma que as pessoas precisariam de “um espectro mais amplo de competências para alcançar o sucesso no mercado de trabalho, para sustentar uma família, criar filhos, cultivar um estilo de vida saudável, proporcionar apoio aos demais e ser um membro ativo da sociedade” (OCDE, 2015, p. 22).

Para a organização, a capacitação mais abrangente das pessoas – agora não somente através de competências cognitivas, mas também socioemocionais – influenciaria tanto o sucesso individual de cada um, promovendo o sucesso por toda a vida, quanto permitiria a melhoria de resultados ao nível dos países, como a diminuição das desigualdades.

A lógica mobilizada no documento é a de que, com um conjunto equilibrado de competências, os indivíduos elevariam suas chances de empregabilidade. Por um lado, afirma que, através do emprego, os indivíduos melhorariam seus hábitos e estilos de vida, implicando em boa saúde, satisfação pessoal etc. e, por outro, afirma que o desenvolvimento de competências socioemocionais levaria os indivíduos a melhores hábitos e estilos de vida, implicando assim na empregabilidade.

Ainda que pareçam movimentos redundantes, destaca-se a centralidade no mercado de força trabalho, fundamental à economia capitalista. Considerando o apontamento de Rodrigues e Fernandes (2017) de que a lógica de mercado domina a proposta da OCDE, fica explícito que, para a organização, o valor das competências socioemocionais (agregadas às cognitivas) reside em serem “componentes-chave do capital humano” (OCDE, 2015, p. 76).

Conforme visto em Magalhães (2022), a OCDE passa a integrar as competências socioemocionais ao seu discurso e recomendações especialmente pela influência do economista James Heckman, cujos estudos indicaram que competências individuais de tipo não-cognitivo (denominadas também *soft skills*) implicariam de maneira importante na produtividade econômica justamente por se relacionarem a resultados sobre saúde, comportamento e trabalho dos indivíduos. A organização adere a essa contribuição de Heckman e, adotando a terminologia *social and emotional skills*, dá às competências socioemocionais mais esse sentido.

Em seus estudos, Heckman aponta um período sensível (ou ótimo) para o desenvolvimento das competências socioemocionais tendo em vista a maior rentabilidade do investimento educacional e considerando para isso cálculos de custo-benefício (Magalhães, 2022). Tal período abrangeria do 0 aos 3 anos de idade dos indivíduos, podendo ser expandido até os 5, mas Heckman não exclui a possibilidade do desenvolvimento considerado tardio dessas competências, após os 5 anos e ao longo da adolescência. Ressalta, contudo, o menor custo-benefício dessa opção (Magalhães, 2022).

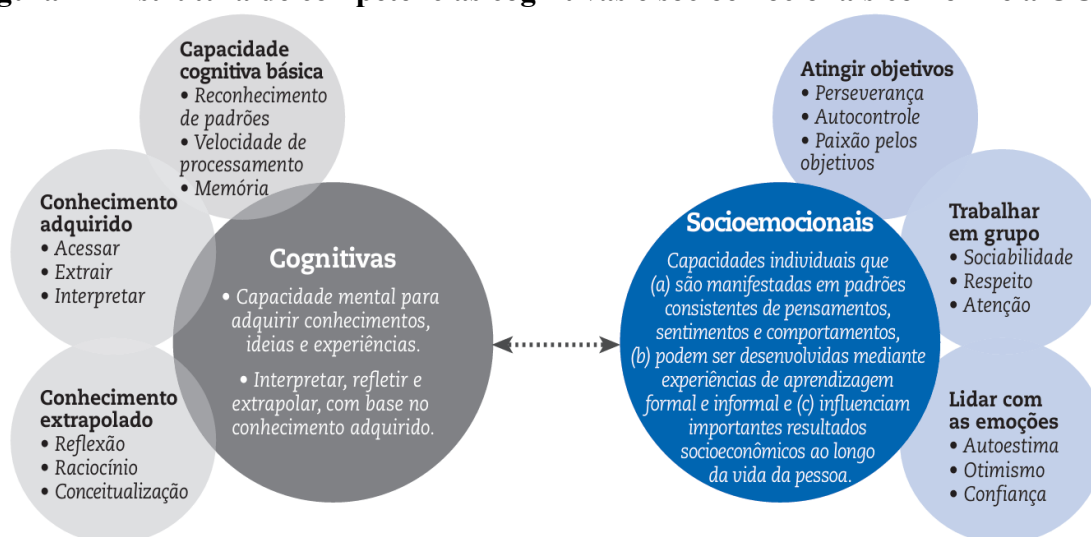
Na proposta da OCDE, encontra-se esse mesmo entendimento, ainda que sem necessariamente serem citadas as idades específicas. Fala-se em investimentos precoces em referência ao período ótimo e, em relação ao tardio, encontram-se menções ao desenvolvimento socioemocional voltadas ao mundo do trabalho, entre jovens que se encontram nos anos finais da educação obrigatória ou já integrados ao mercado de força de trabalho.

A importância dos investimentos precoces, segundo a OCDE, reside na natureza cumulativa das competências socioemocionais, frequentemente referenciada pela ideia de que competência gera competência (OCDE, 2015). Segundo a organização, o desenvolvimento das competências socioemocionais possibilitaria maior probabilidade de os indivíduos acumularem competências socioemocionais ao longo do desenvolvimento, além de essas apoiarem o desenvolvimento de competências cognitivas, ainda consideradas fundamentais ao desempenho educacional, relacionado à empregabilidade.

Na proposta da organização, as competências cognitivas e socioemocionais compõem uma mesma estrutura de competências, visto que servem ao mesmo objetivo de gerar bons resultados. No documento de 2015, tal estrutura é apresentada através da figura 1.

Nela, observa-se a indicação de relação entre as competências socioemocionais e as capacidades de atingir objetivos, trabalhar em grupo e lidar com emoções, cada uma dessas correspondente a um conjunto particular de características, capacidades e valores individuais. Por outro lado, as competências cognitivas veem-se relacionadas à cognição básica e aos conhecimentos adquiridos e extrapolados, também correspondentes a um conjunto particular de características e capacidades individuais.

Figura 1 – Estrutura de competências cognitivas e socioemocionais conforme a OCDE



Fonte: OCDE (2015, p. 34).

É interessante notar que tais competências são relacionadas às suas características, capacidades e valores correspondentes sem demais contextualizações e, se, por um lado, podem ser assim compreendidas como básicas a todas as tarefas e, portanto, suficientes, por outro podem ser questionadas quanto às suas referências. Afinal, seriam suficientes em referência a quê?

Tal referência é explicitada na própria definição de competências dada pela organização, onde se lê:

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

A produtividade, portanto, é a referência e, ainda que “atingir objetivos na vida” esteja colocado de forma abrangente, como se pudessem ser considerados quaisquer objetivos, próprios a cada pessoa, de fato devem estar atrelados às possibilidades produtivas.

Sendo essa a orientação assumida pela OCDE para as competências de maneira geral, é, portanto, a que fundamenta também a sua proposta para as competências socioemocionais. Em específico, a organização entende que as competências socioemocionais são

capacidades individuais que (a) são manifestadas em padrões conscientes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, (b) podem ser desenvolvidas mediante experiências de aprendizagem formal e informal e (c) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida da pessoa (OCDE, 2015, p. 33).

Em coerência ao embasamento da proposta no modelo *Big Five*, já mencionado anteriormente, nessa definição é possível reconhecer elementos próprios da teoria dos traços de personalidade visto a ênfase na manifestação das características individuais enquanto padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos. A lembrar, a teoria dos traços entende que a personalidade corresponde a padrões comportamentais dos indivíduos, sendo tais comportamentos referentes a estruturas biológicas, denominadas traços.

Talvez por isso seja possível encontrar no documento breve menção ao caráter genético das competências socioemocionais, como ocorre na teoria dos traços. Esse, contudo, é sobreposto ao longo do texto pela importância dada à sua característica de maleabilidade, sugerindo que são competências sujeitas aos estímulos ambientais, que influenciam o seu desenvolvimento, e não restritamente determinadas desde o nascimento, geneticamente.

A característica de maleabilidade parece importante à organização, estando referenciada em ambas as definições de competências, tanto a que define as competências em geral quanto a que define as socioemocionais. Considerando que as competências se voltam à produtividade, parece mesmo fundamental que sejam possíveis de serem “modeladas por mudanças ambientais e investimentos”, como através de “experiências de aprendizagem formal e informal” (OCDE, 2015, p. 33-34). Afinal, as demandas da produtividade não são sempre as mesmas, podendo exigir diferentes conjuntos competenciais.

Por exemplo, o documento ressalta que nem todas as competências socioemocionais têm efeitos sobre as variáveis investigadas nos estudos da organização e, por isso, não exigiriam investimentos. Por outro lado, há outras que, se muito desenvolvidas, apresentam resultados negativos – por exemplo, a extroversão, cujos níveis mais altos estão associados à maior probabilidade de obesidade declarada entre crianças na Noruega, considerada negativa (OCDE, 2015).

Esse entendimento parece lembrar o desejo de Eysenk, teórico dos traços de personalidade, de que essa teoria apoiasse o estudo dos fenômenos sociais, relacionando-os aos traços individuais. No caso da proposição da OCDE, fundamentada nessa teoria, considerando que os comportamentos derivam desses traços, entendemos que a organização deseja induzir uma formação específica dos sujeitos através da incidência educacional sobre suas características particulares. Nessa mesma direção, no entendimento de Silva (2018), tratar-se-ia da captura da subjetividade da classe trabalhadora – de suas emoções e sentimentos.

O que se evidencia na proposta da OCDE, portanto, é um importante deslocamento das competências socioemocionais para o campo da personalidade, visto que a proposta SEL e de educação emocional assentam-se em teorias e estudos referentes às emoções e capacidades emocionais e sociais, e não em teorias da personalidade. Como ressalva, ainda que tais propostas se baseiem em modelos mistos da inteligência emocional, que consideram aspectos desse outro campo, não é sobre a teoria da personalidade que estão fundamentadas.

Esse deslocamento observado tem importantes implicações à proposta se consideradas as restrições que o modelo *Big Five* apresenta, como considerado em seção anterior deste capítulo. Por exemplo, o fato de ser uma estrutura estática e baseada em personalidades adultas o faz “insuficiente para captar mudanças maturacionais na infância e as influências das interações sociais que incidem sobre a construção da personalidade” (Magalhães, 2022). Ademais, há o fato de ser um modelo capaz apenas da descrição de traços dos indivíduos, não havendo uma teoria explicativa subjacente.

Por esse motivo, a adoção da teoria dos traços e de seu modelo taxonômico como referência para a formação dos sujeitos, em particular crianças e adolescentes, verifica-se equivocada e, enquanto aporte para uma proposta educacional, é questionável por não garantirem uma teoria

explicativa que possa orientar a prática em educação. Em adição, a OCDE não justifica a transposição de traços de personalidade em competências, sendo essa uma lacuna teórica ressaltada por Magalhães (2022).

Ainda que no documento de 2015 a OCDE não apresente uma matriz de competências socioemocionais, nele deixa indicado aos países a necessidade de desenvolvimento dessas competências através da sua integração aos objetivos educacionais, currículos e planejamento escolar, além do monitoramento (avaliação) do nível de competências dos indivíduos desde a infância até a idade adulta.

Com ênfase neste monitoramento, a organização se diz dedicada ao desenvolvimento de uma pesquisa longitudinal e internacional de competências socioemocionais, para a qual se exigiria uma matriz de competências. Para a OCDE, são as avaliações que permitem orientar a ação dos formuladores de política e, portanto, das próprias políticas educacionais e seus objetivos.

Há evidências do desenvolvimento dessa pesquisa em 2017 (OCDE, 2017) e da sua aplicação nos anos de 2019 e 2023 (OCDE, 2019; 2023), a chamada *Survey on Social and Emotional Skills* (SESS). A partir dessas, a OCDE apresenta sua matriz de competências socioemocionais, destacadamente associada ao modelo *Big Five*. Tendo sofrido atualizações desde o início de seu desenvolvimento, apresentamos no quadro a seguir a última versão utilizada, referente à aplicação de 2023 (OCDE, 2024).

Quadro 6 – Competências socioemocionais da proposta da OCDE

Domínios	Competências	Descrição	Exemplos de comportamentos
Mentalidade aberta	Curiosidade	Interesse em ideias e amor por aprender, por compreender e pela exploração intelectual; uma mentalidade inquisitiva.	Gosta de ler livros e/ou de viajar para novos destinos. Oposto: não gosta de mudança; não se interessa por explorar coisas novas.
	Tolerância	Aberto a diferentes pontos de vista e à diversidade de valores; aprecia pessoas e culturas estrangeiras.	Tem amigos de diferentes origens e com diferentes experiências (<i>different backgrounds</i>). Oposto: não gosta de estrangeiros ou pessoas de diferentes origens e com diferentes experiências.

	Criatividade	Cria novas maneiras de fazer ou de pensar sobre as coisas através da exploração, aprendendo a partir do fracasso, de <i>insights</i> e de visão.	Tem <i>insights</i> originais e/ou cria trabalhos artísticos de valor. Oposto: age convencionalmente; não se interessa pelas artes.
Performance em tarefas	Responsabilidade	Capaz de honrar compromissos e de ser pontual e confiável.	Chega pontualmente a compromissos e/ou termina tarefas de prontidão. Oposto: não segue os acordos/promessas.
	Autocontrole	Capaz de evitar distrações e impulsos repentinos e focar na tarefa presente a fim de alcançar metas pessoais.	Adia atividades de lazer até que tarefas importantes sejam finalizadas e/ou não se precipita. Oposto: tende a dizer coisas antes de refletir. Bebe em excesso.
	Persistência	Capaz de perseverar em tarefas e atividades até que sejam finalizadas.	Uma vez que iniciados, finaliza tarefas de casa ou projetos profissionais. Oposto: desiste facilmente quando diante de obstáculos/distrações.
	Motivação para a conquista	Estabelece altas expectativas para si mesmo e trabalha duro para alcançá-las.	Tem prazer em alcançar um alto nível de habilidade em determinadas atividades. Oposto: desinteresse em dominar uma atividade, incluindo competências profissionais.
Engajamento com os outros	Sociabilidade	Capaz de abordar os outros, tanto amigos quanto estranhos, iniciando e mantendo conexões sociais.	Habilidoso em trabalho em equipe e/ou é bom em falar em público. Oposto: tem dificuldade de trabalhar em uma grande equipe e/ou pode evitar falar em público.

	Assertividade	Capaz de expressar opiniões, necessidades e sentimentos com confiança e exercer influência social.	Assume o comando da turma ou da equipe. Oposto: espera que outros liderem o caminho; mantém-se em silêncio quando discorda dos outros.
	Energia	Aborda a vida cotidiana com energia, excitação e espontaneidade.	Está sempre ocupado; trabalha longas horas. Oposto: se cansa facilmente sem causa física.
Colaboração	Empatia	Entende e se importa com os outros e seu bem-estar. Valoriza e investe em relações próximas.	Consola um amigo que está chateado e/ou simpatiza com pessoas em situação de rua. Oposto: tende a interpretar equivocadamente, ignorar ou discordar dos sentimentos das pessoas.
	Confiança	Assume que geralmente os outros têm boas intenções e desculpa aqueles que erraram.	Empresta coisas para outras pessoas e/ou evita ser duro ou fazer julgamentos. Oposto: é reservado e desconfiado com as pessoas.
Regulação emocional	Resistência ao estresse	Eficiência em modular a ansiedade e habilidade de resolver problemas com calma (tranquilo, lida bem com estresse).	É tranquilo a maior parte do tempo e/ou performa bem em situações de alta pressão. Oposto: se preocupa a maior parte do tempo, tem dificuldade de dormir.
	Otimismo	Expectativas positivas e otimistas sobre si mesmo e sobre vida em geral.	Geralmente está de bom humor. Oposto: frequentemente se sente triste e/ou tende a se sentir inseguro ou indigno.
	Controle emocional	Estratégias efetivas para regulação do temperamento, raiva e irritação diante de frustrações.	Controla emoções em situações de conflito. Oposto: se chateia facilmente; é temperamental.

Fonte: OCDE (2024, p. 11, tradução própria).

Retomando os cinco domínios encontrados no modelo *Big Five*, observa-se a correspondência entre esses e os domínios apresentados na matriz da OCDE, onde mentalidade aberta

corresponde a intelecto ou abertura, performance em tarefas à conscienciosidade, engajamento com os outros à extroversão, colaboração à amabilidade e regulação emocional à estabilidade emocional.

Quanto à nomenclatura, Magalhães (2022) indica que as alterações observadas entre o modelo *Big Five* e a proposta da OCDE podem ser associadas à adaptação à compreensão do público. Contudo, em relação à composição de cada domínio, as diferenças apresentadas encontram-se sem justificativas. Por exemplo, as competências tolerância e curiosidade, do domínio abertura à experiência da OCDE, não compõem a taxonomia *Big Five* e, ao mesmo tempo, componentes dessa taxonomia encontram-se ausentes na matriz da organização.

O que se compreende, assim, é que a matriz apresentada pela OCDE se desenvolve a partir da seleção dos traços de personalidade do modelo *Big Five* que interessam à organização, bem como de elementos de outras teorias que também apoiaram seus objetivos. Essa seleção e composição, entendemos, deriva da relevância dos traços e demais componentes da matriz perante resultados relacionados à produtividade, mensurados pela organização, através dos estudos do Ceri.

Assim, novamente apresenta-se embutida na noção de competências socioemocionais uma referência social das competências e capacidades que são valorizadas, como visto nos casos da SEL e da educação emocional. Por exemplo, a matriz da OCDE não descreve a assertividade como traço de personalidade que influencia a expressão das opiniões, necessidades e sentimentos de um indivíduo em tom neutro – a caracteriza, por outro lado, como a capacidade do indivíduo de fazê-lo ou não e, sobretudo, com confiança, possibilitando um resultado desejado, o de influência social.

Isso é notado também por Smolka *et al.* (2015) e Magalhães (2022). Em Smolka *et al.* (2015), as autoras apontam haver riscos no estabelecimento de uma matriz de competências referenciada em características desejáveis e indesejáveis (veja-se os exemplos de “oposto” no quadro 7), podendo amplificar “os riscos de estigmatização de alunos cujas competências não correspondam às previamente estipuladas” (Smolka *et al.*, 2015, p. 237).

Ademais, uma característica que se repete desde os modelos mistos da inteligência emocional até as propostas de educação socioemocional, passando pela produção de Goleman, a teoria dos traços e o modelo *Big Five*, é a recorrente separação dos aspectos comportamentais, emocionais e sociais, bem como a separação destes de aspectos cognitivos e, no geral, todos estes de seus contextos reais. Também são Smolka *et al.* (2015) que nos chamam a atenção para esse fato.

Essa é mais uma implicação dos pressupostos que, como vimos, orientam as formulações das competências socioemocionais. Pressupostos esses que tratam as características, capacidades e desenvolvimento humano sob a lógica biológica de *inputs/outputs* – ou seja, da relação direta entre estímulo-indivíduo-reação.

Todavia, tais relações são confrontadas pelo caráter social da constituição humana, que desafiam generalizações e respostas simples. As próprias emoções, que são a base de todo o desenvolvimento da noção de competências socioemocionais como vimos até aqui, são desde o início apontadas como possuidoras de um caráter cultural e, portanto, possivelmente irreduzíveis a estruturas biológicas.

Ademais, a proposta da OCDE acentua visões já encontradas nas propostas anteriores, SEL e de educação emocional. Com a formulação dessa organização, as competências socioemocionais ganham uma definição estreitamente alinhada à teoria do capital humano, visando a capacitação dos indivíduos para a produtividade. Resultados ao longo da vida, bem-estar e progresso social restringem-se a essa referência. Além disso, assumidas como capital humano, são competências que passam a ser introduzidas à lógica da mensuração e comparação entre países. No quadro 7, apresentamos uma síntese da proposta desenvolvida pela organização e apresentada em seu documento de 2015.

Quadro 7 – Síntese da proposta de competências socioemocionais da OCDE

Competências socioemocionais para o progresso social (OCDE)	
Motivação	Capacitação dos indivíduos através de competências para a empregabilidade e consequente saúde do sistema produtivo.
Justificativa	Competências socioemocionais apresentam resultados positivos sobre variáveis relacionadas à produtividade, como educação, saúde e satisfação pessoal.

Proposta	Integração das competências socioemocionais aos objetivos e currículos educacionais e monitoramento do nível de competências da infância à fase adulta.
Matriz de competências	Definidas com base no modelo <i>Big Five</i> , agregando também outras teorias e estruturas. Dividem-se em cinco conjuntos de competências e suas características correspondentes: 1) mentalidade aberta, 2) performance em tarefas, 3) engajamento com os outros, 4) colaboração, 5) regulação emocional.
Concepção de socioemocional	Capacidades individuais, mensuráveis e maleáveis, impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida dos indivíduos relacionados à produtividade econômica.

Fontes: elaboração própria com base em OCDE (2015; 2023).

3.4 Em busca de uma síntese

Retomando os objetivos deste capítulo, buscamos identificar uma definição do que são as competências socioemocionais, em particular essas que chegam hoje à educação, bem como compreender sua origem.

A partir de indicações de Magalhães (2022) de quais seriam os fundamentos dessa noção e com o aporte de investigações ainda de Smolka *et al.* (2015), Rodrigues e Fernandes (2017) e Silva (2018), nos debruçamos sobre um conjunto de teorias da psicologia – as teorias das múltiplas inteligências, da inteligência emocional e dos traços de personalidade – e sobre um conjunto de propostas de educação socioemocional, dedicadas centralmente a essa noção – a aprendizagem social e emocional (SEL, da Casel), a educação emocional (do Grop) e a proposta de competências para o progresso social (da OCDE).

Primeiro, nos dedicamos à investigação das teorias em busca de uma formulação do que são as competências socioemocionais e quais são elas, visto que na literatura nos deparávamos com uma miríade de termos e definições dessas competências, mas indicando a psicologia como campo seu campo de origem.

As teorias, contudo, se mostraram dedicadas aos próprios conceitos: de múltiplas inteligências, inteligência emocional e traços de personalidade, sem que tenham desenvolvido sobre competências socioemocionais. Ao mesmo tempo, cada proposta de educação socioemocional

apresentou uma definição distinta dessas competências, com concepções também diferentes, ainda que apresentando importantes continuidades.

Tínhamos, então, na realidade, uma situação diferente daquela que parecia ser assumida nos discursos das propostas de educação socioemocional, que levavam ao entendimento de que as competências socioemocionais seriam constructos originais da psicologia, a partir da qual se poderia extrair uma definição. Se assim fosse, deveriam ter sido reveladas entre as teorias revisadas e deveriam ser homogêneas entre as diferentes propostas. Ao contrário, revelou-se que existem tantas definições de competências socioemocionais quanto existem propostas de educação socioemocional.

Permanece, contudo, a compreensão de que determinadas teorias são fundamentais à formulação dessas competências, que incorporam seus pressupostos, concepções e afirmações. Decorrem disso as continuidades e aproximações entre uma proposta e outra.

Verificamos nesta revisão que tais teorias têm origem em uma concepção ampliada do que seja a inteligência humana, em oposição às concepções anteriores que a encerram no domínio racional da leitura e do raciocínio lógico, como é a teoria da inteligência geral de Spearman. Ao contrário, são teorias que advogavam por um entendimento da inteligência que considerasse as diversas habilidades humanas e que fosse mais aproximado das situações cotidianas, para as quais as ações dos indivíduos também deveriam ser consideradas inteligentes – como na área linguística, musical, espacial e outras, conforme apontaria Gardner.

Todavia, partindo dessa distinção, são teorias que ainda assim deram continuidade à fundamentos das propostas anteriores, focadas no domínio racional, demonstrando uma continuidade e não uma ruptura nos estudos da inteligência. Além de integrarem como pressupostos o entendimento majoritariamente biologicista da inteligência e a razão psicométrica, mantiveram-se no campo da psicologia diferencial, compreendendo que as características individuais explicariam por si só as diferenças de desempenho entre cada indivíduo ao longo da vida.

É o caso, em especial, da teoria da inteligência emocional, cujos modelos serviram de apoio à noção de competências socioemocionais. Neles, reivindica-se como elemento diferenciador dos

indivíduos o desenvolvimento dessa outra inteligência, que estaria relacionada com as capacidades de cada pessoa em lidar com as próprias emoções e as dos outros, compreendê-las, regulá-las e mobilizá-las em situações sociais. Se bem desenvolvida, uma inteligência que possibilitaria ao indivíduo resultados positivos ao longo da vida.

Inicialmente composta por um modelo correspondente à capacidade cognitiva-emocional, os estudos da inteligência emocional passaram a integrar também os chamados modelos mistos, que também consideram como características dessas competências elementos nem associados à cognição nem às emoções. Por exemplo, as características comportamentais. Há, por isso, críticas internas ao próprio campo de estudos e, de maneira geral, as evidências exigem ainda avanços nas investigações a fim da consolidação de fato de uma teoria da inteligência emocional.

Ignorando esses fatos, Goleman popularizou entre o público leigo a ideia da inteligência emocional e o fez, em particular, através de uma noção própria, um tanto desvinculada dos modelos científicos até então propostos. Uma noção com pouco rigor científico, mas que avançou em popularidade por apontar a inteligência emocional como peça-chave na resolução de uma série de problemas enfrentados pelos indivíduos, em uma espécie de promessa de bons resultados.

Como apresentamos, para Goleman, as competências emocionais estariam na base do desenvolvimento de demais capacidades, implicando em resultados acadêmicos, profissionais e pessoais, além de estarem associadas aos comportamentos sociais. No campo da educação, significou a elevação das emoções a objetos de interesse, especialmente pelo cenário de desmotivação dos estudantes, recorrência de comportamentos agressivos, de depressão e ainda outras problemáticas enfrentadas pelos estudantes e às quais as escolas deveriam dar uma resposta. A inteligência emocional tornou-se, assim, uma solução simples para problemas complexos.

É essa concepção de Goleman que se verificou presente na base da proposta SEL, que inaugurou o que chamamos hoje de educação socioemocional. Uma concepção, como vimos, distante dos estudos científicos do constructo da inteligência emocional. Aproxima-se, por outro lado, de demandas da sociedade – de bons desempenhos acadêmico, profissional e pessoal ao longo da

vida e da solução dessa série de problemáticas sociais. Assim, o que orienta a construção desse programa e que pudemos identificar também nas demais propostas é a busca por uma abordagem educacional eficiente diante dessas demandas e a necessidade de solução dessas problemáticas.

Violência, depressão, abuso de substâncias, gravidez precoce, abandono escolar, baixo desempenho acadêmico, motivação na escola e outros são problemas que, segundo as afirmações de Goleman, poderiam ser combatidos através do desenvolvimento da inteligência emocional. Uma concepção que concentra no indivíduo a superação de desafios na verdade derivados de estruturas sociais e históricas, colocando a capacitação individual como forma de sua superação.

Fica óbvio no estudo da proposta SEL, contudo, que o constructo e os modelos da inteligência emocional não são suficientes para tamanho objetivo, que exigiu especialmente a atenção aos comportamentos dos indivíduos em sociedade, havendo que recorrer a outros aportes. Vê-se na proposta SEL, então, uma amálgama de teorias e afirmações desde a empiria que fornecessem à proposta um conjunto de capacidades cujo desenvolvimento pudesse levar aos resultados esperados e, como se observa entre na matriz de competências apresentada, fortemente concentradas na dimensão comportamental.

Indicadas como sendo **competências** sociais e emocionais na proposta SEL, tais capacidades não necessariamente foram assim formuladas em suas teorias e estudos de origem, sendo esse mais um elemento que mostra o progressivo distanciamento dessa proposta da ciência psicológica – caso que se verifica também nas formulações do Grop e da OCDE. Conforme destaca Magalhães (2022), a noção de competências é própria de formulações do campo da sociologia do trabalho e dos estudos organizacionais, tendo sido adotada em propostas educacionais que sofrem importantes críticas, mas atualmente hegemônicas.

Na mesma direção, apontamos essa característica de integração de diferentes teorias para a construção das matrizes de competências também nas demais propostas, com a adição de que, na proposta da OCDE, mesclam-se ainda a teoria dos traços, estruturas de caráter e a psicologia positiva, que não são mencionadas na proposta SEL ou do Grop. Assim, isso que é congregado sob o termo “socioemocional” deriva dessa amálgama, que diz mobilizar dois polos, social e

emocional, a fim de determinado desenvolvimento dos indivíduos (ao que se percebe, especialmente comportamental), sem que seja um conceito formulado pelas teorias utilizadas.

Considerando a necessidade de rigor teórico e metodológico para que se possa inaugurar um novo conceito, acreditamos que a integração dessas diferentes teorias possivelmente as descaracteriza, visto que não são apresentadas discussões quanto as correspondências entre uma teoria e outra e as possibilidades de serem integradas. Sem essa discussão e considerando as problemáticas anteriores, entendemos que as propostas de educação socioemocional investigadas são marcadas pela formulação de uma noção cujos lastros teóricos são válidos (porque são teorias em voga na psicologia), mas que ironicamente se verificam sem concordância teórica, porque constroem uma estrutura própria que não foi validada.

Analisando em particular o caso da OCDE, Magalhães (2022) ressalta que, entre transposições de características psicológicas a competências, passando por manipulações teóricas sem justificativas, as propostas de educação socioemocional valem-se mais de opções ideológicas do que de pertinência teórica.

Por isso, entendemos que a noção de competências socioemocionais, apesar de se valer das teorias da psicologia, não corresponde aos modelos desenvolvidos exclusivamente por essa ciência. Dá origem e define essa noção, por outro lado, o interesse de solucionar um conjunto importante e complexo de problemas sociais que atinge crianças e adolescentes ao redor do mundo, bem como o interesse de formá-las exatamente para esse mundo, naturalizando a forma social corrente que tanto produz tais problemas quanto exige tal formação – nomeadamente, a forma social capitalista.

Disso, entendemos que decorre um conjunto de características que estão no cerne da noção de competências socioemocionais que tem alcançado o campo educacional:

Primeiro, o entendimento de que determinado conjunto de capacidades individuais, se desenvolvido, capacitaria as pessoas para se adequarem e se adaptarem à realidade social, protegendo-as dos riscos que essa realidade apresenta aos indivíduos e, assim, salvaguardando suas possibilidades de bons resultados acadêmicos, profissionais e pessoais em benefício próprio e, simultaneamente, à sociedade.

Segundo, e em consequência do anterior, a centralidade no indivíduo, sobre o qual recai a responsabilidade por seus sucessos e fracassos acadêmicos, profissionais, pessoais e mesmo sociais, visto que esses teriam por elemento único as capacidades individuais desenvolvidas, descontextualizadas de sua materialidade social.

Terceiro, o realce do “não-cognitivo”, personificado nas ordens emocional e social dos sujeitos, que, apesar de poder se recobrir da aparência de uma concepção integral, reincide na fragmentação, isolando mais uma vez cognição, emoções, relações sociais e tantos outros aspectos entre si e de seus contextos, sem que se consiga assumir a complexidade do desenvolvimento e da natureza humana.

Quarto, a implicação das competências socioemocionais especialmente sobre os comportamentos e a socialização, aos quais se referem grande parte das capacidades e características individuais reunidas pelas matrizes de competências de cada proposta de educação socioemocional. Capacidades e características essas que carregam juízos de valor correspondentes às expectativas de adaptação e adequação social.

Quinto, quanto à origem dessa noção: havendo, em cada proposta de educação socioemocional, uma noção particular de competências socioemocionais, desenvolvida a partir dos objetivos elegidos por cada proposta e consequente seleção de teorias correspondentes, entendemos ser uma noção que não existe antes ou independentemente dessas propostas, visto que é por elas concebida e, ainda que se possa identificar aquilo que é seu cerne, não se pode chegar a um conceito singular.

E sexto, seu caráter arbitrário, fundamental à explicação da existência de diferentes definições simultâneas e explicitado pela característica anterior, que indica ser uma noção construída a partir de interesses específicos, formulada por uma congregação teórica que recorta teorias e seus elementos e os rearranjam em vistas desses interesses, sem que sejam ponderadas as inúmeras problemáticas desse exercício e, por isso, configurando uma noção arbitrária.

Entendemos que essas características são o cerne das diferentes definições investigadas e que, portanto, dão os contornos do que são as competências socioemocionais que adentram a educação. Havendo diferentes propostas, definições e termos mobilizados, mas que comungam das características aqui indicadas, acreditamos poder reuni-los em uma chamada temática

socioemocional, que congrega não só as propostas investigas, mas ainda outras que compartilhem dos mesmos contornos, ou seja, desse mesmo cerne.

Ressaltamos, com isso, que as diferentes definições circulantes do que seja o socioemocional e suas competências podem ser mais diversas em suas aparências do que em seus sentidos e fundamentos, sendo essencial para essa percepção e distinção a identificação dos pressupostos, concepções e alinhamentos que dão os contornos de cada uma delas. Como Au (2024) evidencia para o caso dos testes padronizados em larga escala, é a retomada da história e dos fundamentos das coisas que permite a compreensão de seus sentidos e de seus efeitos, sem que seja possível desvincular passado e presente – no caso de tais testes, sem que seja possível desvincular seu passado eugenista de seus resultados atuais, majoritariamente excludentes.

Nesse sentido, é preciso reforçar algo que, do nosso ponto de vista, se sobressai em importância: a constante identificação, desde as teorias da psicologia investigadas até as propostas de educação socioemocional, das inconsistências e inadequações dessas com a educação.

A citar: as teorias estreitamente fundamentadas na biologia, que desconsideram o caráter social da natureza humana; por consequência, a centralidade no indivíduo e a assunção de relações diretas entre capacidades individuais e desempenhos cognitivos, mas também sociais; a desconsideração da realidade social como variável dos resultados individuais; a consequente e desproporcional responsabilização e culpabilização dos indivíduos; a fragilidade teórica identificada nas propostas de educação socioemocional; a incapacidade dessas de assumir uma concepção integral da formação dos sujeitos; a diferenciação dos sujeitos por suas capacidades e características; e a naturalização da forma social capitalista e o alinhamento às suas demandas.

Para além de incompatibilidades teóricas e de concepções, essas são características que se evidenciam inconciliáveis com finalidades outras que não a da escola capitalista, visto que, alinhando-se ao sentido utilitário de formação para uma sociedade baseada na subsunção à exploração, são características incapazes de corresponder ao objetivo de formação ampliada dos sujeitos visando a realização individual através da realização coletiva, compromissada com a verdadeira formação integral, a superação de desigualdades sociais e a inclusão.

Não ignoramos, contudo, e não o poderíamos fazer em vista dessa outra finalidade, a importância da assunção das emoções, dos sentimentos e das relações intra e interpessoais na formação e no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, é preciso outros pressupostos e concepções, que assumam as múltiplas dimensões dos sujeitos em sua totalidade e complexidade; o caráter social da natureza humana e, por consequência, da sua formação; e a contextualização dessa formação e do processo de ensino-aprendizagem na realidade material, visando outra sociedade.

Esse tipo de disputa dos fundamentos e sentidos da educação poderia ser uma surpresa caso não perseguisse a *práxis* educacional perenemente. No caso, entendemos que ela se revela mais uma vez, agora sob essa nova noção, a das competências socioemocionais. Sendo uma disputa fundamental e inescapável, é diante dela que nos interessa investigar a assimilação das competências socioemocionais nas políticas educacionais sul-americanas e, em particular, investigar se estão presentes nessas políticas apresentando alinhamentos às ideias e recomendações da OCDE.

Assim, no capítulo que se segue, nos debruçamos sobre as contextualizações necessárias a essa investigação, buscando aportes teóricos nas análises do fenômeno da globalização, das políticas educacionais globais e no histórico e formas de atuação da OCDE no campo das políticas de educação ao redor do globo.

4 A POLÍTICA EDUCACIONAL DIANTE DA GLOBALIZAÇÃO E DA OCDE

Havendo revisado sobre o conceito das competências socioemocionais e sua origem, passando por teorias da psicologia e propostas de educação socioemocional, neste capítulo nos dedicamos à contextualização das políticas educacionais, sobre as quais se debruçam a presente pesquisa. O fazemos a partir de dois elementos: o da globalização e o da atuação da OCDE sobre o campo educacional – o primeiro, eleito em vistas de ser o terreno em que hoje as políticas, inclusas as educacionais, têm se desenvolvido, e o segundo, eleito diante dos objetivos desta pesquisa e justificado pelo destaque da organização no que tange à capacidade de articulação política internacional e de atuação no contexto da globalização.

No que diz respeito à OCDE, essa é uma organização que está em atividade desde a década de 1940 e que se estabeleceu como espaço privilegiado de articulação política entre os países, especialmente aqueles considerados mais ricos. Desde a década de 1950 e com maior ênfase a partir da década de 1970, a OCDE tem considerado a educação uma área de atuação estratégica e prioritária, participando ativamente da coordenação internacional de políticas educacionais e deixando marcas importantes nos Estados e políticas nacionais até os dias atuais. Por exemplo, mantém-se relevante sendo referência de boas práticas educacionais e de indicadores da qualidade da educação.

Por isso, compreendemos que o comprometimento da OCDE com o fomento às competências socioemocionais é diferenciado em comparação às atuações como da Casel e do Grop, organizações recentes e motivadas pelo objetivo pontual de disseminação de suas propostas de educação socioemocional. A OCDE, ao contrário, atua amplamente no campo educacional, propondo e articulando, desde meados do século XX, diferentes agendas que não se encerram em si mesmas, mas vinculam-se a objetivos de desenvolvimento econômico e de progresso dos países.

Quanto à globalização, essa nos importa pelo reconhecimento das competências socioemocionais como agenda política que circula internacionalmente, seja através da proposta da OCDE, da Casel, do Grop ou ainda de outras organizações, e que visa se instalar localmente nos países. Essa percepção só é possível se assumido que a realização das políticas educacionais nacionais tem se dado em intensa interlocução com contextos estrangeiros, agendas e atores

internacionais desde a década de 1990, fato que necessita ser contextualizado diante do fenômeno da globalização para ser compreendido.

Assim, através da análise de Ianni (2013), apresentamos neste capítulo o fenômeno da globalização, importando-nos explicitar aquilo que lhe é característico e suas consequências, para então avançarmos sobre suas implicações à política educacional, tema sobre o qual nos debruçamos a partir dos estudos da política educacional global e, em particular, da apresentação desse campo por Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012).

Depois, passamos ao histórico e atuação da OCDE sobre o campo educacional, abarcando sua origem e atuação desde a década de 1940, passando às suas importantes reconfigurações associadas ao contexto da globalização a partir da década de 1990. Importa-nos nessa caracterização observar a influência geopolítica que assume a organização, sua base ideológica e objetivos associados, bem como os impactos de sua atuação sobre as políticas educacionais no mundo e as formas dessa atuação.

Assim, na articulação desses dois elementos – a globalização e a atuação da OCDE –, buscamos neste capítulo assentar um conjunto teórico orientador das análises dessa pesquisa, além de contextualizar as competências socioemocionais no conjunto das políticas educacionais atuais.

4.1 Sobre a sociedade global e o emergir das políticas educacionais globais

Para Ianni (2013), mais do que um fenômeno que trata da intensa internacionalização das coisas, a globalização é a forma como, a partir do fim da Guerra Fria, se acentua e se generaliza a mundialização do capitalismo, significando a instalação desse modo de produção e reprodução material e espiritual em novas fronteiras, progressivamente integrando as sociedades em uma nova totalidade. Para o autor, é a realização do ímpeto universalizante do capitalismo que explica o fenômeno da globalização, sendo suas particularidades relativas às condições e momento histórico em que agora esse ímpeto se realiza.

Segundo Ianni (2013, p. 36), tal ímpeto é próprio modo de produção capitalista, que “se forma, expande e transforma em moldes internacionais” e cujo desenvolvimento pressupõe o avanço sobre cada vez mais sociedades. Como consequência, é um modo que reconfigura (e necessita

reconfigurar) as sociedades que alcança, sendo a organização dessas o reflexo, ao menos em alguma medida, da própria forma de (re)organização do capitalismo, que necessita da integração de todas as suas partes.

Ianni (2013) exemplifica o caso através do mercantilismo, processo também de expansão do capitalismo e que conectou cidades, países e continentes entre os séculos XV e XVIII, vinculando europeus, africanos e aborígenes através do escravismo. Com o mercantilismo, formaram-se nações ao redor do mundo que, promovidas por essa integração dos territórios ao modo capitalista, carregam marcas da imposição desse modo, realizada

sempre segundo parâmetros instituídos pelos europeus, os países dominantes, as metrópoles. Sempre na onda da reprodução ampliada do capital, compreendendo a concentração e a centralização deste capital, em escala local, regional, nacional, continental e internacional. Um processo civilizatório universal (Ianni, 2013, p. 36).

É nesse sentido que o autor relaciona o ímpeto universalizante do capitalismo à (re)configuração das sociedades aos seus moldes estruturais e culturais. Explica que, primeiro, o capitalismo se organizou em moldes nacionais (Estados-nação) no momento em que as revoluções burguesas permitiram a superação do feudalismo; depois, esse capitalismo de base nacional transbordou fronteiras e, buscando expansão, criou colônias e impérios num sistema político-econômico que articulava nações dominantes e dependentes, centralizando-se nas primeiras; seguidamente, o capitalismo atingiu sua escala global.

Para o autor, a globalização é marcada pela intensificação da integração dos diferentes Estados-nação à dinâmica do mercado e à geopolítica dos países dominantes a partir da reprodução ampliada do capital (Ianni, 2013), processo exemplificado pelos conglomerados transnacionais. Compreende-se da análise de Ianni (2013) que é em prol dessa reprodução que se reorganizam as sociedades, agora em um momento em que o poderio empresarial se sobressai, inclusive significando o declínio, em alguma medida, dos Estados-nação como concentradores e centralizadores do sistema capitalista no mundo.

Ao contrário, agora os centros decisórios e de poder encontram-se “dispersos em empresas e conglomerados movendo-se por países e continentes, ao acaso dos negócios, movimentos do mercado, exigências da reprodução ampliada do capital”, segundo Ianni (2000, p. 38). É em

favor desse movimento que as sociedades têm se reconfigurado e, por isso, a transformação dos Estados em correias da economia mundial (Cox, 1990 *apud* Ianni, 2013) e não mais seu centro gravitacional, papel agora dividido com grandes corporações.

Na análise de Cox (1990 *apud* Ianni, 2013), com a globalização passe-se, progressivamente, de Estados de bem-estar social – que operavam para a proteção das economias em prol de níveis adequados de emprego e para o bem-estar nacional – para Estados que passam a ter suas estruturas e funções externas voltadas para o desenvolvimento da economia mundial. Por isso a descaracterização das sociedades nacionais como analisado por Ianni (2013).

Faz parte dessa transformação a assunção de prerrogativas estatais por organizações internacionais, fazendo emergir um poder supranacional que articula inclusive os próprios Estados. Assim, essas organizações passaram a estruturar o sistema capitalista não somente junto aos Estados nacionais, mas também ordenando-os de alguma maneira. Portanto, conforme o capitalismo elevou-se à escala global, metamorfosearam-se também as sociedades.

Por exemplo, passou-se cada vez mais ao compartilhamento internacional de ideias que guiam a atuação dos Estados em suas políticas domésticas, como as ideias de direitos humanos, de combate ao narcotráfico e proteção do meio-ambiente, para citar algumas. Assuntos tradicionalmente nacionais tornaram-se, progressivamente, “relativos à harmonia da sociedade global” (Ianni, 2013, p. 43), incluindo-se as políticas educacionais. Em favor dessa harmonia, atuam organizações internacionais que promovem a convergência em torno das ideias comuns, em um processo civilizatório (Ianni, 2013).

Para Ianni (2013), tal processo é marca da expansão do capitalismo, observada também desde seus primórdios. Nomeando-o como um processo de ocidentalização, Ianni (2013) explica ocorrer a transformação sociocultural das sociedades em convergência aos pressupostos de uma sociedade de tipo capitalista, com determinados “padrões e valores sócio-culturais [*sic*], modos de vida e trabalho, formas de pensamento, possibilidades de imaginação” (Ianni, 2013, p. 71).

A ocidentalização é marcada pela racionalização das instituições, da cultura e das atividades dos indivíduos, dando sentido instrumental e pragmático às coisas (Ianni, 2013). Como escreve Ianni (2013, p. 73), ao passo que o capitalismo avança sobre as sociedades, “a despeito das

diferenças sócio-culturais [*sic*] que lhes são próprias, os indivíduos e as coletividades são movidos pela mercadoria, mercado, dinheiro, capital, produtividade, lucratividade”.

A atuação das organizações internacionais, que incluem as de tipo multilateral (caso da OCDE e do Banco Mundial), mas também outras (como empresas, conglomerados, bancos, *tradings*, mídia, *think thanks* e universidades), promoveriam mais acentuadamente essa convergência visto o poderio que alcançam na globalização. Segundo Ianni (2013, p. 45),

Por sobre indivíduos, grupos, classes, movimentos sociais, partidos políticos, correntes de opinião pública, sociedades e Estados nacionais, essas organizações ordenam e reordenam as economias e as sociedades, os povos e as culturas. Naturalmente se beneficiam de aliados locais, regionais e nacionais. Articulam-se com organizações nativas em países e continentes. Ajustam-se e integram-se às exigências de setores sociais, partidos, governos. Mas organizam-se segundo razões próprias, interpretações independentes de conjunturas locais, regionais ou nacionais. Pensam as suas atividades em um cenário que pode ser internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente global. Jamais atrelam as razões da organização, essencialmente global, às razões deste ou daquele Estado-nação.

Na citação do autor, observa-se como o poder dessas organizações não se dá de maneira exatamente autoritária, sendo necessárias articulações locais, ajustes e adaptações que permitam sua assimilação. Ainda assim, é um poder que se realiza e que insere na atividade dos Estados nacionais a persecução de interesses dessas organizações e não necessariamente daquela nação em particular.

Por isso, como consequência, os projetos nacionais passam a estar vinculados a interesses que, muitas das vezes, são mais compreensíveis se observados pela perspectiva da economia mundial do que pelas necessidades objetivas das populações. Nesse sentido, Ianni (2013) escreve que a mundialização do capitalismo tem, desde o século XX, frustrado projetos de desenvolvimento e soberania nacionais, pois cada vez mais “qualquer projeto nacional somente pode ser proposto e realizado a partir do patamar estabelecido por uma economia política de âmbito mundial” (p. 46).

Em termos de política educacional, entendemos que tal dinâmica tem implicações diretas, visto que a educação é entendida como a ação interna do Estado, voltada à sua própria população. As implicações se acirram, ainda, conforme a observação de Ianni (2013) de que a debilitação dos Estados e projetos nacionais vem ocorrendo também pela ideia que os governos nacionais não

teriam competência para gerir seus próprios assuntos domésticos (Ianni, 2013), reafirmando a necessidade de apoio e orientação aos Estados por parte das organizações internacionais, bem como justificando a assunção de prerrogativas estatais por essas organizações.

Nesse sentido, a reorganização do sistema capitalista agora em torno de organizações internacionais (ainda que com participação dos Estados, formando o que, em outras abordagens da literatura, se pode chamar de redes de governança global, como visto em Ball e Avelar, 2024), promove também o que Ianni (2013) chama de desterritorialização, elemento característico da globalização.

A desterritorialização significa o desenraizamento das coisas, que não se veem mais ligadas aos territórios, que não necessariamente têm uma relação de identidade com eles e que existem como que acima das fronteiras. Por exemplo, corporações transnacionais instalam-se simultaneamente em diferentes países, possivelmente consumindo recursos de diversos locais do mundo para fabricar produtos que chegarão aos mais diversos lares, da América, Oceania, Europa, África e Ásia.

Desterritorializam-se, também, ideologias e movimentos políticos, que se generalizam entre os territórios e que existem transcendendo as particularidades de onde se instalam. A cultura e a vida social também se desterritorializam conforme os centros decisórios, os pontos de referência, as origens e direções são difíceis de se visualizar nitidamente porque agora se dão em um fluxo sobre-fronteiras, de intensa interconexão.

As particularidades das culturas, das formas de sociabilidade, daquilo que historicamente se produziu e que deu os contornos de povos e países específicos, passam a ser ignoradas em prol dessa possível generalização, dessa escala global a que tudo agora se alça e que significa a incorporação e reincorporação constante das “partes da sociedade global à dinâmica do mercado, da geopolítica dos países capitalistas dominantes, da reprodução ampliada do capital” (Ianni, 2013, p. 24).

Utilizando-se de uma abordagem dialética, Ianni (2013) não deixa de apontar, contudo, que a globalização não é um fenômeno encerrado, determinante do futuro ou mesmo sem possibilidades para a contradição. É exemplo disso o fato de a ocidentalização não ser absoluta

e se defrontar, constantemente, com resistências para a sua instalação entre os territórios, havendo a necessidade de adaptação àquilo que ali já existia e que caracteriza aquele território em particular.

Enquanto uma nova forma social emerge, Ianni (2013) lembra que emergem também novas formas de organização das pessoas e novas possibilidades de agência, mesmo porque a globalização não dilui a diversidade e não encerra tensões que são próprias do capitalismo e que continuam a se reproduzir, como é o caso das desigualdades econômicas e sociais e das suas consequentes tensões sociais.

Por outro lado, fica patente que marca o fenômeno da globalização o movimento pela generalização de interesses e ideias, a acomodação de tensões e divergências e a influência sobre o destino do mundo (Ianni, 2013). Esse é o movimento de homogeneização ou uniformização, por exemplo das políticas, que devem estar em coordenação com a economia mundial – e por isso a emergência de formas de governo (ou governança) mundiais.

É em prol desse fim que Ianni (2013) compreende que atuam as organizações internacionais no contexto da globalização, incluindo organizações multilaterais e de demais tipos. Havendo também organizações que agem em movimento contrário, Ianni (2013, p. 139) não deixa de notar que são, mesmo essas, expressões “da sociedade global, da mundialização das coisas, gentes e ideias”.

Portanto, a globalização significa que

As sociedades contemporâneas, a despeito das suas diversidades e tensões internas e externas, estão articuladas numa sociedade global. Uma sociedade global no sentido de que compreende relações, processos e estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais, ainda que operando de modo desigual e contraditório. Neste contexto, as formas regionais e nacionais evidentemente continuam a subsistir e atuar. Os nacionalismos e regionalismos sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos, lingüísticos [*sic*], religiosos e outros podem até ressurgir, recrudesce. Mas o que começa a predominar, a apresentar-se como uma determinação básica, constitutiva, é a sociedade global, a totalidade na qual pouco a pouco tudo o mais começa a parecer parte, segmento, elo, momento. São singularidades ou particularidades cuja fisionomia possui ao menos um traço fundamental conferido pelo todo, pelos movimentos da sociedade civil global (Ianni, 2013, p. 39).

Entendendo essa totalidade, assumimos que as políticas educacionais hoje são também segmento, elo, momento da sociedade global. Conforme Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012) “a globalização precisa ser entendida, primeiro e antes de tudo, como um novo terreno, o ‘contexto dos contextos’ (Peck *et al.*, 2010) da política educacional” (local. 4, tradução própria).

Assim, a ideia é a de que aquilo que se analisa de maneira mais abrangente como características da globalização pode ser identificado também no campo das políticas de educação, como a reconfiguração dos Estados, o papel das organizações internacionais, a desterritorialização e a própria escala global. Sinteticamente, Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012) consideram que a globalização impacta a política educacional conforme

define os problemas a serem abordados e, ao mesmo tempo, altera a capacidade dos Estados de responderem a esses problemas sozinhos; empodera atores internacionais e torna redes transnacionais de política mais influentes; e é um terreno para a formulação de políticas educacionais mais propício a determinadas ideias e atores políticos em detrimento de outros (2012, local. 4, tradução própria).

Na perspectiva de globalização apresentada pelos autores, ressalta-se a crescente interdependência entre pessoas, territórios e organizações nas diversas dimensões sociais da vida – econômica, política, cultural. Para eles, tal interdependência é chave para superar equívocos como o de considerar o local e o internacional como camadas separadas da governança educacional. Apontam que, de outra forma, as diferentes escalas em que se realiza a política são mutuamente constituídas (Robertson *et al.*, 2002 *apud* Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

Nesse sentido, reforçam que as políticas nacionais, como também destacou Ianni (2013), não são mais tão próprias de uma nação, sendo o resultado agora de uma combinação política que agrega interesses externos em consequência da interdependência social e econômica entre as nações. Por isso, reforçam também a problemática da reconfiguração dos Estados, que tradicionalmente eram tidos como a unidade básica de análise das políticas educacionais pela relação direta que havia entre esses e a política doméstica.

Agora, os Estados dividem força política, bem como prerrogativas de atuação, com organizações internacionais, compondo uma rede formada por Estados e demais organizações.

Mais do que uma relação, por exemplo, de transferência direta de uma entidade a outra (de um Estado a uma dessas organizações e vice-versa, por exemplo), Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012) destacam que as redes inauguram e constituem, mais precisamente, um campo educacional global.

A ideia de campo significa, para esses autores, a percepção de um terreno comum em que diferentes atores disputam a política educacional, sua transformação e reprodução; um terreno onde o poder e a influência desses atores é desigual, sobressaindo-se aqueles com capacidade de transitar entre as diferentes escalas da governança educacional – do local ao global – com facilidade, potencializando, assim, a possibilidade de disseminação de suas ideias e interesses (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012). Com atuações nacionais e supranacionais, compreendemos que a OCDE corresponde a esse perfil.

O cenário de globalização levanta diversos questionamentos à pesquisa em política educacional visto que são transformações que desafiam perspectivas teórico-metodológicas antes consolidadas. Por exemplo, como são formuladas as agendas e políticas educacionais nessa escala global e por quem? Por que determinadas políticas educacionais e não outras avançam e são privilegiadas nas agendas globais? Em que medida as políticas educacionais que se pretendem globais estão sendo disseminadas – ou seja, em que medida estão sendo adotadas pelos países?

Os estudos da política educacional global (GEP, na sigla em inglês), no qual incluem-se a obra de Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012), observam tanto as dimensões macro quanto micro dessas questões visto que buscam compreender as diferentes formas como a globalização contribui para a mudança na política educacional em diferentes escalas e com que consequências.

Destacam-se duas correntes teóricas na GEP: a da sociedade mundial (*World Society*, WS) e a da política econômica internacional (*International Political Economy*, IPE). Enquanto a primeira dá ênfase às dimensões cultural e ideacional dos atores e das mudanças que se observam, para a segunda prevalece a ênfase na dimensão econômica como motriz das transformações educacionais.

Ainda que diferentes, as duas correntes não são excludentes entre si. Por exemplo, o trabalho de Jessop *et al.* (2008), citado por Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012), compreende que a ideia de uma economia do conhecimento, compartilhada entre os países, funciona como um imaginário econômico que influencia as decisões domésticas dos Estados. Portanto, a estrutura econômica não é apartada do campo ideacional, ainda que na perspectiva da IPE as ideias estejam subordinadas a fatores materiais.

Da perspectiva da análise de Ianni (2013), entendemos que, de fato, são dimensões dialéticas as da economia, da cultura e das ideias, inclusive evidenciado pela necessidade de um processo social de ocidentalização para a expansão da economia capitalista no mundo.

No que tange às organizações internacionais, a corrente WS entende que essas contribuem para a convergência das políticas educacionais porque disseminam uma ideia ocidental da organização política e dos Estados (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012). Já a IPE conceitualiza as organizações internacionais como transmissoras de visões específicas de reformas educacionais e da própria educação – visões instrumentais, orientadas ao mercado principalmente (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

Como ainda explanaremos posteriormente, a atuação da OCDE reflete seus princípios econômicos, mas através particularmente do campo ideacional, com a produção de conhecimentos, publicações e avaliações que influenciam as políticas não por acordos jurídicos ou financeiros, mas por mecanismos da ordem das relações entre os países. Portanto, as duas compreensões não se excluem, mas se complementam na análise da difusão dessa ordem global.

Entendendo essa relação entre as abordagens, consideramos ser possível usufruir de ambas simultaneamente. No caso da IPE, Dale (1999), citado por Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012), apresenta uma sistematização do que considera serem os mecanismos de influência sobre a política em escala global por organizações internacionais. São eles:

- 1) **Imposição:** atores externos obrigam países a adotar políticas educacionais específicas (exemplo clássico é a condicionalidade ao crédito do Banco Mundial, do FMI [Fundo Monetário Internacional] e de outras agências de ajuda aos países mutuários).
- 2) **Harmonização:** um conjunto de países concorda mutuamente com a implementação de políticas comuns em uma determinada área (por exemplo, a configuração do Espaço Europeu de Educação Superior).

- 3) **Disseminação**: agentes externos usam a persuasão e seu conhecimento técnico para convencer os países sobre a implementação de determinadas políticas (por exemplo, por meio de relatórios anuais, bancos de dados de melhores práticas e assistência técnica).
- 4) **Estandarização [padronização]**: a comunidade internacional define e promove a adesão a um conjunto de princípios e padrões de políticas que enquadram o comportamento dos países (por exemplo, testes internacionais de desempenho, como o Pisa, contribuem para a padronização do conteúdo curricular em nível global).
- 5) **Instalação da interdependência**: quando os países concordam em alcançar objetivos comuns para enfrentar problemas que exigem cooperação internacional (por exemplo, mudanças climáticas, "educação para todos") (Dale, 1999 *apud* Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012, local. 8, tradução própria).

Para Barnett *et al.* (2004 *apud* Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012), a atuação das organizações internacionais nesse contexto pode ser entendida em três dimensões: 1) como agentes **estratificadoras** do mundo; 2) **definidoras de significados**, estabelecendo estreitamente, por exemplo, o que é desenvolvimento educacional; e 3) **articuladoras e disseminadoras** de novas normas, princípios e crenças.

Reconhecendo essas formas de caracterização dos fenômenos que se desenvolvem hoje no campo da política educacional global, interessa também entender porque os países aderem às políticas educacionais globais e porque concordam em harmonizar, padronizar, convergir seus sistemas educacionais globalmente.

Através de Ianni (2013), essas perguntas podem ser respondidas de forma geral pela compreensão da tendência de uniformização na sociedade global – ainda que substancialmente desafiada pelas desigualdades desenvolvidas e necessárias ao próprio capitalismo. Através dos estudos da GEP, por outro lado, é possível investigar pistas mais específicas sobre a instalação das políticas educacionais globais nos diferentes países.

As políticas educacionais globais têm como característica serem propostas de políticas assimiladas em diferentes países, de diferentes partes do mundo e, ainda assim, de maneira muito semelhante, provocando, por exemplo os mesmos tipos de reformas educacionais nos países e utilização dos mesmos jargões (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012). Diz-se, de outra forma, que ocorre a convergência das políticas educacionais a nível global.

Todavia, uma convergência que admite particularidades visto que tais propostas educacionais, que vêm de fora, defrontam-se com as forças internas de cada país, às vezes mais ou menos suscetíveis a aderirem-nas. Por isso, seu assentamento entre as políticas domésticas é um processo que demanda o que se chama de recontextualização e localização, significando que se manifestam de forma diversa, ainda que comum, nos diferentes países, pois passam por transformações e adaptações (Schriewer, 2012 *apud* Edwards Jr. *et al.*, 2023).

Considerando o papel das organizações internacionais nesse cenário, Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012) sintetizam algumas das explicações e hipóteses formuladas na literatura científica para explicar a adoção dessas propostas pelos Estados, sendo elas: o enquadramento, o *status* global e a desterritorialização, a seletividade e a instrumentalização.

Em comum, essas opções entendem que a adoção das políticas educacionais globais entre os países ocorre não pelo fato de essas comprovadamente funcionarem, mas pela percepção de que funcionam. Essa diferença é substancial e se, por um lado, aponta que os formuladores de políticas engajam determinadas ideias não necessariamente por uma racionalidade técnica, como alguns poderiam esperar, por outro destaca que é incerto se diversas das políticas educacionais que têm se disseminado funcionam, sendo, inclusive, políticas que recebem extensas críticas por seus impactos desiguais e/ou negativos onde são aplicadas (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

A ideia do **enquadramento** (*framing*), toca nesses assuntos. Tentando explicar o porquê da adoção das políticas educacionais globais, o enquadramento refere-se ao exercício ativo das organizações internacionais sobre como suas propostas serão percebidas pelos formuladores de políticas, influenciando sua adoção ou não.

Essas organizações entendem que a forma como enquadram, ou, em outras palavras, como apresentam suas ideias, influencia se essas serão ouvidas ou não, consideradas ou não (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012). Justamente por isso, o enquadramento nem sempre corresponde fidedignamente aos resultados realmente possíveis das políticas educacionais que as organizações propõem, visto que impera o objetivo do convencimento.

Através da publicação de relatórios, *briefings*, artigos, seminários e afins, as organizações então produzem determinado enquadramento, inclusive e majoritariamente utilizando-se de um discurso aparentemente técnico e neutro como estratégia de persuasão (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012). É exemplo e sintoma dessa abordagem o foco em evidências, resumido na ideia já disseminada de políticas baseadas em evidências – um paradigma que deu os contornos da política educacional nas décadas recentes e que ajuda na percepção das propostas como boas e facilmente aplicáveis aos contextos dos países.

Tais evidências, contudo, precisam ser ponderadas, especialmente visto que muitas vezes são produzidas pelas próprias organizações que têm interesse em seus resultados. Essa crítica apresenta é mencionada na obra de Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012), mas também pode ser encontrada em Minto (2023).

Outra explicação para a adoção das políticas educacionais globais é o **status global** que alcançam. Conforme são adotadas por mais e mais países, tornam-se algo como que natural: suas origens são camufladas, **desterritorializam-se**, como indicava Ianni (2013). Passam, assim, a serem percebidas como positivas. Um movimento que depende, também, das articulações das organizações internacionais, que, quanto mais têm acesso aos Estados, mais conseguem instalar tais políticas em um número expressivo de países (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

Outro motivo possível é a busca, pelos próprios países, por soluções aos seus problemas – por exemplo, quando os sistemas educacionais se deparam com reclamações das famílias e dos professores, quando não são suficientes para a provisão educacional ou quando dão mal resultados (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012). Nesse sentido, também as organizações internacionais são importantes, atuando sobre a percepção desses problemas. A hegemonização de ideias como a de educação como recurso para a competitividade econômica, o foco em resultados e outras ideias disseminadas ou aprofundadas pela globalização têm papel central nessa dinâmica.

Com isso, os formuladores de políticas vêm-se com a tarefa da escolha de soluções e, por isso, a ideia de **seletividade**, optando por aquilo que se vê realizar em outros países ou que recomendam as organizações internacionais, no caso de soluções que promovem a

convergência das políticas no sentido da política educacional global (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

Por fim, há ainda a possibilidade da **instrumentalização**, que se refere a uma dupla agência dos formuladores de políticas dos países – uma voltada ao campo doméstico e outra aos atores internacionais. Em busca do apoio desses atores, como, por exemplo, apoio em termos de crédito financeiro, esses formuladores adotam a linguagem das políticas educacionais globais, mas implementam em seus sistemas educacionais aquilo que consideram mais relevante para o país (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

Nesse sentido, Steiner-Khamsi (2004; 2010), citado por Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012), fala não de uma política educacional global, mas de um discurso da política global. Fruto de estudos em países asiáticos, é uma percepção bastante diferente das anteriores, mas ao mesmo tempo relevante por demarcar a agência das forças internas no processo de globalização das políticas educacionais.

Para Martens *et al.* (2009), também citados por Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012), a instrumentalização pode se dar, ainda, de outra forma: pela referência às organizações internacionais como forma de influenciar os debates domésticos, visto que dão legitimidade às ideias e abrem condições para possíveis mudanças políticas.

Estas duas últimas ideias particularmente, a de seletividade e a de instrumentalização, colocam em evidência a agência das forças nacionais frente à pressão pela convergência e, como apontam os autores, mostram que a globalização não leva à convergência absoluta. Na verdade, a globalização das políticas educacionais é mediada “pela história e pela política nacionais, bem como pela complexa interação entre as forças globais e locais, dentre outras contingências” (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012, local. 11, tradução própria).

É importante essa noção porque, ainda que a globalização impacte os movimentos das políticas educacionais nos países, essa mediação entre a pressão pela convergência e as particularidades de cada local é o que dá os contornos finais dessas políticas em cada nação – processo que podemos associar ao da ocidentalização como apresentado por Ianni (2013).

Na revisão de Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012), algumas dessas mediações são mencionadas. Por exemplo, a noção de que políticas educacionais podem ser modificadas, endogenizadas ou sofrer resistências quando implementadas nos países receptores; podem sofrer mutações ao longo do caminho considerando-se que são disseminadas em pedaços, discursos selecionados, ideias incipientes e modelos compactos ao invés de pacotes completos; bem como a tradução das políticas em prática também as transforma, visto que são disputadas técnico e politicamente conforme adentram a escala nacional.

Essas são marcas do que se chama de **recontextualização**, que significa a mediação local na implementação de políticas globais. Contudo, de maneira geral, a propagação dessas políticas é feita sem a consideração das especificidades dos contextos, levando à imprevisibilidade das consequências desse movimento global das políticas – uma delas, contudo, já destacada pela literatura científica: a deterioração da qualidade educacional (Beech, 2006; Carnoy *et al.*, 2002 *apud* Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

Contribuem para essa imprevisibilidade, conforme Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012), questões de ordem material, política, cultural e escalar.

No que tange ao **material**, incluem-se os achados de pesquisas que apontam a diferença de recursos disponíveis por país para a implementação das políticas, significando sua implementação desigual. Sobre a dimensão **política**, as pesquisas apontam que as ideologias dos governos são fatores importantes na compreensão das diferentes das políticas educacionais globais implementadas em cada país – particularmente no que tange à adoção de recomendações da OCDE, segundo Taylor *et al.* (2000 *apud* Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

No âmbito **cultural**, aponta-se que determinados princípios, paradigmáticos políticos e sentimentos compartilhados por uma nação impactam a mediação da instalação de políticas educacionais globais localmente. Como exemplo, está o caso do valor do público, compartilhado entre países latino-americanos, uma força tensionadora de políticas privatizantes da educação (Verger; Van der Kaaij, 2012 *apud* Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

Quanto à dimensão **escalar**, menciona-se a tarefa de concreção da política educacional por atores como os professores, para os quais pode haver o sentimento de imposição das políticas de cima para baixo pelo sistema. Isso é explicado quando considerado, por exemplo, que, para funcionarem sem demasiados atritos, as mudanças políticas “precisam estar assentadas em práticas prévias e avançar progressivamente. À medida que a lacuna entre a nova política e o sistema anterior aumenta, os processos de implementação se tornam mais problemáticos (Rizvi *et al.*, 2009)” (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012, loca. 13, tradução própria).

Dessa maneira, destacam-se as tensões e contradições entre a pretensão universalizante que se verifica na era da globalização e a realidade particular de cada país, nação e sociedade que se pretende integrar por essa homogeneização. Em uma relação dialética, enquanto a pressão pela convergência impacta cada nação, também essas nações impactam a pressão pela convergência, resultando em formas inesperadas da política.

Contudo, os estudos da GEP, como a análise de Ianni (2013), reforçam que a globalização tem transformado as sociedades e as políticas educacionais, ainda que esse movimento se dê entre tensionamentos e defronte-se com as próprias contradições. Os estudos da GEP reforçam, também, que tais transformações estão associadas à emergência de novos atores políticos, de uma nova configuração da governança global e que a compreensão dessas transformações deve observar as relações entre economia, cultura, ideias e política.

Havendo feito aqui uma síntese de elementos relevantes para essa discussão, que nos interessa considerando as perguntas colocadas para esta pesquisa, os conceitos e ideias apresentados passarão a nos acompanhar ao longo desta dissertação. A seguir, devem ser considerados na leitura sobre a OCDE e sua atuação, observando-se que a passagem das dinâmicas políticas de um mundo bipolar para o mundo globalizado aqui analisado não se deu repentinamente pela queda de um muro, mas progressiva e gradativamente ao longo dos anos.

4.2 Sobre a OCDE e suas agendas para a educação

Para Elfert e Ydesen (2023), a OCDE, junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e ao Banco Mundial, são três das principais organizações internacionais que estruturaram o que hoje chamamos de governança global da educação. São

organizações que se originaram a partir do fim da Segunda Guerra Mundial (1945) com o objetivo de restauração da economia europeia e reintegração do mundo e que seguiram, ao longo da Guerra Fria (1947-1991) e até os dias atuais, ativas e relevantes nesse novo espaço de negociação e interação internacional que é a governança global.

Importam nessa caracterização da OCDE e da sua atuação dois momentos: o da sua origem até a década de 1990, correspondente a atuação da organização durante a Guerra Fria e, nesse contexto, sob o papel político de estrutura estratégica em prol do bloco capitalista; e a partir da década de 1990 até a atualidade, correspondente ao contexto da globalização, momento em que esse papel é atualizado, visto o fim da Guerra Fria, e também a sua atuação no campo da política educacional.

Começando pelo primeiro período, importa compreender que a OCDE se origina com o objetivo de administrar a concreção do Plano Marshall de recuperação da economia europeia após a Segunda Guerra Mundial, financiado pelo Banco Mundial e iniciado em 1948. Nessa data, a OCDE é inaugurada sob sua primeira denominação: Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OEEC, na sigla em inglês), com sede em Paris, França.

Dessa forma, a OEEC e o Banco Mundial têm origem concomitante ao início da Guerra Fria, momento em que o mundo se dividia sob grande tensão geopolítica e militar entre os blocos socialista e capitalista. Por isso, ainda que tenham nascido em vistas da recuperação econômica europeia, esse objetivo nunca pôde ser compreendido como neutro, sendo a ação de recuperação financeira dedicada aos países europeus capitalistas, financiada pelos Estados Unidos e organizada sob a forte influência desse país, que liderava o bloco dos países capitalistas. Assim, ambas organizações eram peças de um objetivo maior, de avanço e manutenção do domínio desse bloco no mundo.

Com isso, após finalizado o Plano Marshall, a OEEC teve seus objetivos e função reorientados, visando mais do que a recuperação econômica que a originou inicialmente, voltando-se à “moldar políticas e promover o crescimento econômico em países industrializados do ocidente” (Li; Auld, 2020, p. 507, tradução própria). Objetivo esse que foi, posteriormente, alargado também para o chamado Terceiro Mundo.

Assim, em 1991, a OEEC torna-se OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, não mais restrita ao contexto europeu. Em razão dessa expansão, que foi uma estratégia ofensiva do bloco capitalista, não é incomum que a OCDE seja considerada a vertente econômica da Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan) (Woodward, 2007b; Elfert; Ydesen, 2023), a aliança militar intergovernamental (de países capitalistas) formada em 1949 em oposição ao bloco socialista.

A OCDE era, portanto, uma das frentes da Guerra Fria que se desenvolveu ao longo dos anos. Enquanto parte dela se dava na guerra em territórios – especialmente pelo avanço dos Estados Unidos sobre países considerados não democráticos, resultando em guerras como a da Coreia (1950-1953) e do Vietnã (1955-1975) –, outra parte se dava na dimensão econômica e política, para a qual contribuía a OCDE. É conforme esse seu papel que se justificam as ações da organização sobre o campo educacional

Segundo Li e Auld (2020), à princípio, a OEEC não se encarregava de assuntos educacionais, mas passou a levar a matéria em consideração por pressão estadunidense, havendo três principais razões:

primeiro, o *Sputnik shock*, desencadeado pelo sucesso do programa espacial soviético; segundo, uma visão emergente da educação como importante fonte de crescimento econômico (conhecida como economia da educação nos Estados Unidos); terceiro, o “movimento do novo currículo” na década de 1950, apoiado pelo Ministério das Finanças para priorizar a educação científica (Eide 1990; Thröler 2011 *apud* Li; Auld, 2020, p. 507, tradução própria).

A educação, portanto, alçou-se à estratégia de guerra pela sua capacidade de fomento da produtividade e do avanço científico e tecnológico, essenciais à disputa contra o bloco socialista. Sob o objetivo moldar políticas e promover o crescimento econômico em países industrializados do ocidente² (Li; Auld, 2020), a OCDE então integrou a agenda educacional às suas ações.

Elfert e Ydesen (2023) explicam que, a partir da plataforma da OCDE, disseminou-se uma virada científica e gerencial da educação ao longo da Guerra Fria, marcada pela busca

² O termo ocidente usado por Li e Auld (2020) é uma referência geopolítica para além de meramente geográfica, compreendendo este ocidente como os países de economia capitalista.

estadunidense por produtividade e crescimento econômico. Citando Porter (1995), indicam esse como um período caracterizado pela engenharia social e fé nos números, do qual derivou uma série de características que até hoje constituem o campo educacional.

A partir de documento da própria OCDE, observa-se que estava no centro dessa virada a ideia de que era necessário o planejamento do investimento em recursos humanos, significando que a educação não poderia se desenvolver nos países de forma aleatória e, menos ainda, sem que se considerassem seus impactos econômicos e sociais (Elfert; Ydesen, 2020). É nessa época e a partir desse ímpeto que surgem estudos da OCDE, por exemplo, que objetivaram quantificar a força de trabalho de um país para planejar a alocação de recursos, com base em dados estatísticos (Elfert; Ydesen, 2020).

Com o apoio da classe burguesa (a Fundação Ford e a Royal Dutch Shell), a quem interessava em particular o planejamento da força de trabalho, a OCDE inaugurou o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional em 1968. O Ceri marca o redirecionamento do trabalho da OCDE, agora articulando pesquisas e política e integrando cada vez mais ao campo da economia os sociólogos (Elfert; Ydesen, 2020), visto a perspectiva de uma engenharia social.

Destaca-se da atuação do Ceri que este não se limitou à condução de pesquisas e provisão de informações aos países. Mais do que isso, se dedicou a recomendações e interpretações das políticas nacionais a partir do que eram seus objetivos à época (Elfert; Ydesen, 2023) – majoritariamente, a articulação da economia dos países para o avanço do capitalismo em desafio ao bloco socialista (Martens; Jakobi, 2010; Marcussen, 2004; Woodward, 2007b; Li; Auld, 2020; Elfert; Ydesen, 2023).

Assim, em termos das agendas políticas que foram promovidas, essas foram formuladas tendo em vista o fomento das economias capitalistas e o poderio desse bloco de países ao longo da Guerra Fria, visto que, como pano de fundo, orientavam-se pelas disputas que se instalavam no contexto de um mundo bipolar.

Por isso, a atuação da OCDE sobre o campo educacional inaugura-se com base na existência de uma relação direta entre os investimentos em educação e o crescimento econômico dos países, além do objetivo de desenvolvimento tecnológico estratégico, como já mencionado.

Essa perspectiva, que pode ser condensada na expressão “economização da educação” (Spring, 2015 *apud* Elfert; Ydesen, 2023), que se consolidou como fundamento das agendas educacionais da organização.

Até a década de 1970, tais agendas orientaram-se pelos investimentos nos *inputs* e pela consideração dos processos e dos contextos nacionais (Elfert; Ydesen, 2023), promovendo recomendações particulares a cada país. Por isso a produção de relatórios com análises específicas das políticas de cada nação e com base nos resultados dos sistemas educacionais como um todo. Nesse momento, considerava-se a perspectiva do investimento estatal como promotor da educação e, assim, consequentemente, do crescimento econômico, em especial visto o paradigma keynesiano em voga à época e a centralidade do Estado na dinâmica econômica.

A partir da década de 1970 e até a década de 1990, com as crises do petróleo, aumento das taxas de desemprego, o ruir do paradigma keynesiano e o avanço das políticas neoliberais baseadas na perspectiva da economia de mercado, o foco no investimento estatal foi se atualizando para o foco nos resultados individuais. A agenda educacional da OCDE passou, mais especificamente, a fomentar a empregabilidade, direcionando os investimentos não aos resultados educacionais em si, mas aos resultados relacionados a essa empregabilidade. Por exemplo, destacando ações para o fortalecimento da relação escola-trabalho (Li; Auld, 2020).

Quanto as formas de atuação da OCDE, até esse período, com as reconfigurações necessárias, a organização atuava através da especificidade interna de cada país, buscando a articulação econômica. Segundo Papadopoulos (1994), citado por Li e Auld (2020), o entendimento da organização era o de realização de um trabalho de tipo catalisador, pois identificava as principais questões entre as políticas domésticas e facilitava, assim, o processo de construção de políticas, planejamento e implementação de programas pelos países.

Segundo Kristensen, primeiro secretário geral da OCDE (1960-1969), a organização desenvolvia “um sistema de valores comum ao nível dos oficiais civis dos países-membros da OCDE de maneira a estabelecer uma base consensual para a definição de problemas e soluções em termos de política econômica” (Marcussen, 2004, p. 15, tradução própria). De fato, buscava

estabelecer uma “base ideológica compartilhada que acabaria por conduzir a uma maior coordenação política” (Marcussen, p. 16, tradução própria).

Nota-se nessa atuação da OCDE que, diferentemente do Banco Mundial, seu poder de influência e sua legitimidade não deriva do poder econômico de financiamento. De outra maneira, concentra-se na força da persuasão, realizada através de um engajado trabalho de convencimento e de formação de consensos. Essa percepção da atuação da OCDE, que leva em consideração sua produção de dados, de relatórios e de recomendações de políticas aos países, é o que levou Marcussen (2004) a indicar a existência de um tal jogo de ideias (*idea game*), marcado por uma disputa de ideias no desenvolvimento e concreção de políticas públicas, sobre o qual joga a organização.

É uníssono entre os pesquisadores que a própria natureza e constituição da OCDE não lhe permite poderes em termos do estabelecimento de leis ou de financiamento de programas nos países (sendo este um exemplo característico da atuação do Banco Mundial). Por outro lado, o poder da organização vale-se das ferramentas e das formas de atuação que desenvolveu ao longo das décadas, bem como da legitimidade de seus países-membros, de grande importância na economia mundial.

Dessa forma, em oposição a poderes formais e funções regulatórias (Woodward, 2007b), é possível dizer que a OCDE detém um poder ideacional capaz de promover “empreendimentos cooperativos entre os países-membros” (Woodward, 2007a, p. 3, tradução própria), de forma a promover uma coordenação política em prol de uma frente uníssona no desenvolvimento do capitalismo à época.

Essa coordenação pode ser entendida como parte do ímpeto de expansão do capitalismo no mundo, que exige a convergência das economias em prol do desenvolvimento desse modo de produção – fato que era necessário também como movimento de ofensiva ao bloco socialista na especificidade da Guerra Fria. Essa convergência, promovida pela OCDE, mas também pelo Banco Mundial e outras organizações internacionais, se dava com o estabelecimento dessa base comum, que significava um entendimento compartilhado do funcionamento das econômicas nacionais e de seus objetivos.

Por isso, portanto, a disseminação desde a década de 1960 de um mesmo entendimento, pelo bloco capitalista, da política educacional e do seu papel na produtividade e no desenvolvimento econômico. Entendimento esse que, conforme as necessidades do próprio desenvolvimento do capitalismo, foi adaptado – primeiro com foco na produtividade dos Estados nacionais até a década de 1970 e, depois, com foco na empregabilidade dos indivíduos.

Dessa forma, é possível compreender que a atuação da OCDE sobre o campo das ideias – buscando moldar o entendimento da realidade, da economia e das políticas públicas, trabalhando para a convergência – tem por demandas o próprio desenvolvimento capitalista. Durante a Guerra Fria, marcadamente demandas dos governos estadunidenses para a política econômica internacional.

Após a queda do muro de Berlim, em 1991, mesmo com a dissolução da tensão bipolar que se instalava no mundo, esse objetivo se manteve, ainda que possa parecer contraditório. Isso porque a vitória do bloco capitalista significou não somente a diluição da tensão bipolar, como também a abertura de novas fronteiras sobre as quais o capitalismo poderia avançar. Nessa época, por exemplo, a OCDE teve papel central na transição econômica dos países socialistas do Leste Europeu, apoiando a passagem de uma economia centralizada para uma economia orientada pelo mercado (Woodward, 2007b).

Sem a necessidade de combate a um inimigo comum, a queda do muro de Berlim significou a intensificação da competição entre as economias nacionais no cenário internacional, dando novas configurações ao mundo em que atuava a OCDE. Assim, para essa organização, significou também a sua reconfiguração, em vistas da manutenção da sua relevância como promotora e articuladora de ideias e políticas no cenário internacional.

Um dos desafios postos à OCDE, como explica Woodward (2007a), residia no fato de que novos países se integravam à economia mundial e novos fóruns de encontros e negociação desses países emergiam ao passo que a OCDE mantinha sua composição restrita a um conjunto de países ricos da Europa, ainda muito próxima à sua configuração inicial de 1961, quando a realidade mundial ainda era outra. Portanto, os países estavam se reunindo em encontros que excluía a OCDE ao mesmo tempo que o poder dessa organização, ainda que concentrasse os países ricos, alcançava somente o equivalente a 18% da população mundial.

Woodward (2007b) adiciona, também, que a antiga configuração da OCDE, reduzida e seletiva quanto aos seus membros, passava a impressão aos demais países de um grupo elitista, fazendo-os tenderem a serem contrários à adoção de ideias e recomendações estabelecidas pela OCDE. Portanto, também por isso sua relevância se via desafiada e, assim, enquanto o mundo se globalizava, a OCDE se via impedida de alcançar poder em tal escala.

Dessa forma, a partir dos anos 1990, a OCDE se reconfigura, abrindo-se à participação de novos países (nesse momento, ainda bastante restritos à União Europeia), às parcerias econômicas com países não-membros e às relações com a sociedade civil (Woodward, 2007b). É nesse momento que se verifica o desenvolvimento da chamada virada comparativa na atuação da OCDE (Elfert; Ydesen, 2023).

Tal virada significou a passagem de uma atuação do tipo específica a cada um de seus países membros, com o desenvolvimento de diagnósticos de suas políticas e economia e consequentes recomendações por parte da organização, para a realização de comparações entre os países (membros e não-membros) a partir de critérios padronizados. Emergem, assim, um conjunto de pesquisas internacionais realizadas pela OCDE, as chamadas *international surveys*, que simbolizam também essa passagem da organização à escala global.

A virada comparativa tem como característica o foco nos resultados, aprofundando a abordagem quantitativista da organização (Li; Auld, 2020). Ao mesmo tempo, é caracterizada pela menor atenção às particularidades da realidade de cada país para a produção de orientações às políticas, passando a recomendações universalizantes, generalizadas aos países (Li; Auld, 2020) (ainda que isso não signifique serem propostas rígidas, sem a flexibilidade para serem implementadas em cada nação).

No campo educacional em particular, é a partir dessa virada que se dá o desenvolvimento do Pisa, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, fundamentado na emergente teoria do capital humano (Li; Auld, 2020; Elfert; Ydesen, 2023). Ainda sob o paradigma da economia da educação originado na década de 1950 e dando continuidade à abordagem individualista adotada a partir dos anos 1970, a OCDE passava a promover uma educação dos indivíduos para a produtividade a partir da premissa de desenvolvimento de capital humano.

Esse capital era – e até hoje é assim considerado – de demasiada importância por ser entendido como importante fator da competitividade econômica de um país, questão chave no cenário internacional que se consolidava sob intensa competição. Assim, a educação mais uma vez era colocada como solução e estrategicamente central para o campo econômico. Nesse cenário, o Pisa, que avaliava os resultados individuais dos alunos quanto a características associadas ao capital humano, tornava-se métrica internacional da qualidade educacional, como uma bússola em direção ao melhor caminho na corrida da competição global (Rasmussen; Ydesen, 2020 *apud* Elfert; Ydesen, 2023).

Conforme o desenvolvimento do capital humano passou a ser objetivo comungado pela maioria dos países, a OCDE assegurou-se, com o Pisa, como organização relevante. Isso porque, ao avaliar internacionalmente o capital humano dos países a partir de critérios padronizados, definiu também que características devem ser exigidas dos indivíduos, tornando-se referência para a orientação das políticas educacionais nacionais – agora, alcançando relevância em escala global.

Além disso, o Pisa e demais avaliações desse tipo foram e são até hoje utilizadas pela organização de forma a promover a comparação entre os países através da publicação dos resultados em forma de *rankings*. Como resultado, a organização permite o escrutínio público dos países e, em consequência, promove uma dinâmica de pressão por pares (Li; Auld, 2020). Em busca de melhores resultados, tanto em termos de competitividade quanto de aceitação moral pela comunidade internacional, como diria Martens e Jakobi (2010), os países tendem, então, a aderir aos critérios e recomendações da OCDE, que se estabeleceu como detentora de conhecimentos sobre o campo educacional na perspectiva do capital humano.

Para Cowen (2014, p. 291), citado por Li e Auld (2020, p. 509, tradução própria), certamente “a educação comparada (desse tipo) se transforma em um sistema de governança”, “um sistema que a organização desde então se esforçou para ampliar e escalar”.

Na visão de Li (2021), citada por Elfert e Ydesen (2023), é possível analisar que a OCDE, antes uma organização que coletava dados em prol das políticas dos países, passa a coletar dados em benefício próprio – uma reconfiguração importante a partir do fenômeno da globalização e que corresponde ao ímpeto da organização de sobrevivência e manutenção de sua relevância. Ainda

assim, ressaltamos não ser possível negar sua atuação em contínua promoção e manutenção das economias capitalistas, objetivo que a originou, sendo essa uma continuidade importante.

Sob esse novo ímpeto, Li e Auld (2020) analisam uma terceira virada na atuação da OCDE a partir da década de 2010, a qual intitularam virada humanitária e que é marcada por um novo paradigma declarado pela organização, que envolve: a) a expansão da relevância do Pisa em busca da sua escala verdadeiramente global, b) a expansão do escopo avaliativo da organização, alcançando domínios não-cognitivos e c) a atuação sobre o *design* curricular e a formação de professores (Li; Auld, 2020).

Buscando expandir para ainda mais países sua atuação e influência, a OCDE visa agora os países em desenvolvimento, justificados por Andreas Schleicher, diretor do departamento de Educação e Competências da OCDE, como sendo países cuja economia tem crescido em importância mundialmente. Essa virada é motivada, ainda, pela compreensão de que os investimentos em educação não haviam produzido ganhos proporcionais através das estratégias até então utilizadas, sendo essa uma insatisfação de doadores influentes, que se manifestaram exigindo maior responsabilização através de padrões mínimos de qualidade educacional (Li; Auld, 2020).

Segundo os autores, a OCDE, em parceria com o Banco Mundial, fez circular a ideia dessa insatisfação, culminando na decisão da Unesco de estabelecer padrões mínimos de qualidade educacional em sua Agenda 2030 entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sendo essa uma agenda mundialmente reconhecida e aderida pelos países e, visto que padrões mínimos de qualidade e processos de responsabilização se dão tipicamente através de avaliações, Auld, Rappley e Morris (2019) entendem haver uma passagem da ideia de educação para todos para a ideia de avaliação para todos, significando uma oportunidade de expansão do Pisa globalmente, em alinhamento ao que almeja a OCDE (Li; Auld, 2020).

Li e Auld (2020) falam em uma virada humanitária porque, voltando-se aos países em desenvolvimento, a OCDE passou a adotar em seu discurso ideias como a de inclusão, equidade e oportunidades para todos, que contrastam com seu discurso anterior, centrado nas relações diretas entre educação, mundo do trabalho e produtividade. Para Auld, Rappley e Morris (2019), a própria identidade do Pisa é renovada com esse deslocamento discursivo: associado a

contribuições humanitárias, o Pisa poderia ser melhor aceito e, por isso, mais facilmente escalonado globalmente.

Além da expansão do Pisa, a virada humanitária conta também com a atualização da matriz de competências que a organização sugere à educação, motivada pela percepção de que novas competências serão exigidas dos indivíduos. Em entrevista dada por Andreas Schleicher, o diretor evidencia essa visão estratégica.

Quando construímos o Pisa em 2000, fizemos um esforço semelhante onde olhamos não para a mensuração, mas para a conceitualização do conhecimento, competências, atitudes e valores que seriam importantes para as pessoas. Isto é... o tipo de visão mais ampla do futuro da educação e aí projetamos o Pisa. Então, houve um processo em que mapeamos esses conhecimentos e competências e por isso o Pisa sempre nos apontou onde queríamos estar. Mas agora, muitos anos depois, nós vemos que o mundo mudou e, por exemplo, a digitalização tem um papel muito mais significativo e as competências sociais e emocionais são muito mais importantes para as pessoas. Então, agora, nós [...] estamos projetando quais são os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que tornarão as pessoas bem-sucedidas na fase até 2030. E aí isso irá inspirar o desenvolvimento de médio e longo prazo do Pisa (Andreas Schleicher em entrevista à Li e Auld, 2020).

Assim, a partir de 2015, a atuação da OCDE no campo educacional se deu centrada nesse objetivo, com a atualização do que foi desenvolvido em 2000 com o projeto de Definição e Seleção de Competências, visando substituí-lo (Li; Auld, 2020). Enquanto o Pisa-D, segundo Schleicher, foi uma forma de tornar o Pisa mais acessível a todos os tipos de contextos, para o futuro a organização visa um novo Pisa, que trabalhe a partir de uma nova matriz de competências.

Essas novas competências, como destrincham Li e Auld (2020), têm por referência um futuro incerto, que precisa de indivíduos preparados e abertos ao que esse futuro lhes pode oferecer e, por isso, são competências que, entende-se, devem apoiar a capacidade de aprendizado, para que os indivíduos possam se adaptar constantemente. São, por isso, chamadas de competências transformativas, relativas a esse contínuo processo de transformação exigida pelo caráter incerto do futuro da sociedade.

Discursivamente, o que a OCDE apresenta é o argumento do bem-estar individual e social, afirmando que este agora não se constitui somente pelo crescimento econômico, mas também

por outras métricas, reconhecendo que, independentemente do futuro que aguarda a humanidade, se deve perseguir o bem-estar de todos (OCDE, 2019 *apud* Li; Auld, 2020). Para isso estariam essas novas competências, entre elas as socioemocionais, cuja relevância para a organização reside em serem elementos estratégicos do reposicionamento da OCDE globalmente.

Sintetizadas na chamada *Learning Framework 2030*, tais competências compõem a nova matriz de competências sugerida pela organização, que seria, segundo a própria OCDE, uma base comum para o entendimento da educação a nível local, global e individual. Assim, independentemente das particularidades locais e dos indivíduos, propõe-se que a partir dessa matriz todos poderão se desenvolver “como uma pessoa completa, realizar seu potencial e participar na construção de um futuro que melhore o bem-estar dos indivíduos, das comunidades e do planeta” (OCDE, 2019, p. 6 *apud* Li; Auld, 2020, p. 513).

Integrando ao seu discurso os aspectos humanitários notados por Li e Auld (2020), observa-se que a OCDE novamente atua através do que Marcussen (2004) chamou de *idea game*, buscando estabelecer a sua proposta, a *Learning Framework 2030*, como noção comum para o desenvolvimento da política educacional no mundo. Com ela, a organização sugere, mais profundamente, uma mudança na própria compreensão de quais são os objetivos da educação, refletindo em quais competências são necessárias à formação dos sujeitos.

Assim, se com o DeSeCo, nos anos 2000, indicava-se a reorientação dos sistemas educacionais em vistas da economia do conhecimento, a presente reorientação é norteada por um futuro incerto, em busca de assegurar o bem-estar da humanidade (Li; Auld, 2020). Futuro esse que deve ser compreendido, também, como uma construção discursiva da organização, componente desse entendimento compartilhado de educação que ela busca agora promover. Segundo Rubenson (2008 *apud* Elfert; Ydesen, 2023), a relevância que alcançou a OCDE se deve justamente à sua capacidade de manufaturar o senso comum.

Esse futuro, segundo a organização, exige não só novas competências, como competências flexíveis, dando destaque às não-cognitivas, dentre as quais encontram-se as socioemocionais. Assim, entendendo que sua relevância está na definição de padrões globais mínimos de qualidade, a OCDE avança, concomitantemente à definição de uma nova matriz de

competências, com o desenvolvimento de avaliações que afirmam tais competências, sendo esse o futuro do Pisa almejado pela organização, conforme declarado por Schleicher.

Além do avanço do próprio Pisa, Li e Auld (2020) apontam que a nova proposta da OCDE implica ainda a pressão da organização por reformas das avaliações dos países em alinhamento ao que será o novo Pisa, pressionando, assim, o alinhamento também dos currículos nacionais em direção a uma pedagogia da avaliação.

Os autores observam que esse alinhamento tem por objetivo o estabelecimento de boas práticas educacionais que possam ser, através da linguagem comum proposta pela OCDE, avaliadas e discutidas ao redor do mundo sem barreiras, permitindo às partes interessadas em educação – por exemplo, os formuladores de políticas e demais atores interessados – compartilhar experiências e aprender juntos.

Entendemos, com isso, um movimento que visa aprofundar a possibilidade de coordenação global da política educacional, com importante mediação da OCDE, acentuando a disputa das prerrogativas estatais sobre a educação por atores internacionais e remetendo-nos à progressiva perda das identidades e projetos nacionais e à desterritorialização, marcas da globalização ressaltadas por Ianni (2013). A notar, um movimento em que as avaliações e a redefinição dos currículos, em vistas de novas competências, têm papel central.

Assim, para Li e Auld (2020, p. 517, tradução própria), é importante observar que “Mais do que simplesmente responder a realidades globais imprevisíveis e em constante mudança, as estruturas da OCDE e seus apelos concomitantes por revoluções na educação moldam ativamente a realidade que a organização descreve”. Ou seja, ao compor discursivamente bases comuns de compreensão da realidade em prol do diálogo e do consenso em torno de seus objetivos, a OCDE não só modela discursos como também, através deles, produz a realidade.

Esse aspecto da atuação da OCDE é fundamental e tem como centralidade a produção de ideias e o convencimento em torno delas. Marcussen (2004), que primeiro nomeia o tal *ideia game*, propõe uma sistematização inicial da atuação da OCDE a partir desse papel das ideias, e é seguido por formulações de Woodward (2007) e de Martens e Jakobi (2010), que identificam

dimensões e mecanismos governança promovida pela organização. A seguir, sintetizamos as proposições desses autores.

4.3 Formas de atuação da OCDE

Marcussen (2004) indica três tipificações da atuação da organização: como artista ideacional (*ideational artist*), mediadora ideacional (*ideational arbitrator*) e autoridade ideacional (*ideational authority*). Bebendo da proposição de Marcussen (2004), Woodward (2007b) a tipifica em termos de governança: cognitiva, legal e normativa, derivadas da análise de Marcussen (2004), e paliativa. Martens e Jakobi (2010), também avançando a partir dos trabalhos anteriores, trabalham sobre a ideia de mecanismos de governança e, portanto, de como o poder da OCDE se realiza, indicando três mecanismos: a geração de ideias, a avaliação de políticas e a produção de dados e elaboração de políticas.

Todas essas relacionam-se intimamente e ajudam, em conjunto, a compreender o papel da OCDE não só na articulação de políticas educacionais nos países e mundialmente, como também a compreender, de maneira mais abrangente, como a organização impacta as compreensões da realidade compartilhadas internacionalmente.

Ao sugerir que a OCDE seria uma **artista ideacional**, Marcussen (2004) destaca a capacidade da organização de “formular, transferir e autorizar crenças causais e de princípios com o objetivo de restringir ou permitir certos tipos de comportamento” dos países (p. 16, tradução própria). Os princípios seriam desde visões até práticas e normas de comportamento, enquanto as crenças causais seriam as teorias e os fatos que apoiam o entendimento das causas dos problemas.

Woodward (2007b), através da denominação de **governança cognitiva**, resume essa ideia como sendo a habilidade da OCDE de estabelecer, entre seus membros, um conjunto de valores, perspectivas e discursos sobre a governança global que é entre eles compartilhada. Formar-se-ia, assim, algo como uma comunidade que, pelo número reduzido de países-membros, tenderia ao consenso. A lembrar, os países que compõem a OCDE eram inicialmente poucos e, ainda que com a expansão da membresia a partir da década de 1990, a organização mantém critérios que impedem muitos dos países do mundo de tornarem-se membros.

É esse também o cerne do que Martens e Jakobi (2010) citam como sendo o mecanismo de **geração de ideias através de discursos**. Para as autoras, através das pesquisas promovidas pela organização, a OCDE identifica e indica os problemas correntes e futuros entre seus países-membros e, definindo relações de causa e efeito, sugere formas de atuação baseadas em princípios e conceitos orientadores, publicados em seus relatórios. Através dessa produção, que para as autoras deve ser entendida como uma produção discursiva, a OCDE impactaria em como determinado assunto deve ser compreendido e endereçado.

Essa proposta de Martens e Jakobi (2010) se relaciona também à segunda tipificação de Marcussen (2004) da OCDE, quando o autor caracteriza a organização como **mediadora ideacional**.

Sob essa denominação, Marcussen (2004) descreve a influência que a organização exerce sobre a tomada de decisões políticas. Primeiro, através da influência que tem sobre os funcionários da burocracia estatal em reuniões e eventos promovidos pela OCDE em prol da aprendizagem desses funcionários e de sua socialização com membros de outros Estados:

Nesses ambientes, Marcussen (2004) indica acontecer um tipo de conformação em que os responsáveis pelas políticas públicas nacionais passam a introjetar os valores e ideologia da OCDE, estabelecendo para si uma base alinhada à organização. Como exemplo, cita Sjöstedt (1973), que diz que os funcionários estatais “começam a empregar uma matriz comum de referência e de visão de mundo. Isso os ajuda a definir o que pode ser considerado como problema relevante em primeiro lugar e quais instrumentos podem ser legitimamente empregados para resolver esse problema” (Marcussen, 2004, p. 18, tradução própria).

Segundo, a mediação ideacional promovida pela OCDE se realiza, segundo Marcussen (2004), pelos relatórios produzidos pela organização, que exercem pressão sobre os países e também promovem uma dinâmica de pressão dos próprios países sobre seus pares. Marcussen (2004) entende que na comunidade formada pelos países-membros da OCDE se dão relações de apoio ou, por outro lado, de exclusão e ridicularização, fomentadas pelos relatórios elaborados e publicados pela organização.

Nesses relatórios, ao passo que são apresentados o que seria correto e bom, consolidando o que a organização considera como comportamentos aceitáveis, apresenta-se também o diagnóstico das políticas de cada país em que a OCDE avalia seus esforços, sucessos e fraquezas. Dessa forma, são produções que tanto promovem o estabelecimento de normas e comportamentos desejáveis a serem compartilhados quanto são produções que expõem os países ao julgamento de seus pares – nos casos negativos, promovendo a ridicularização e a exclusão moral deles (Marcussen, 2004).

Na formulação de Woodward (2007b), essa ideia está presente na definição de **governança legal**, descrita como sendo o estabelecimento de regras que são dadas como pré-requisitos para que os países prosperem no sistema capitalista cada vez mais interdependente. Para o autor, a OCDE proveria parâmetros para o enfrentamento de problemas emergentes, estabelecendo uma sabedoria convencional dominante.

Relacionado a esse tipo de atuação, está o mecanismo de **avaliação de políticas públicas** identificado por Martens e Jakobi (2010), referente à revisão por pares realizada pelos países através de uma matriz avaliativa oferecida pela OCDE, podendo ser entendida como um instrumento de vigilância multilateral. Membros da organização, os países são chamados ao monitoramento das políticas de seus pares, significando que tanto monitoram como são monitorados – contudo, sempre sobre a condução e supervisão da OCDE, que tanto delimita os conteúdos quanto os critérios avaliados.

Para as autoras, resulta disso a promoção, pela OCDE, do comprometimento moral entre seus países-membros a um conjunto de metas comuns. A consequência esperada disso seria, novamente, a convergência – dos valores, princípios, ideias e políticas.

Nesse sentido, revela-se o terceiro mecanismo de governança identificado por Martens e Jakobi (2010), o de **geração de dados e elaboração de políticas**. Como vimos, a OCDE passou a dedicar-se aos estudos comparativos, possibilitando a classificação e o ranqueamento dos países mundialmente (Elfert; Ydesen, 2023). Com foco nos resultados, entende-se que as avaliações dos países permitiriam a identificação de práticas de sucesso que poderiam ser copiadas pelos países de baixo desempenho. Assim, através da geração e tratamento de dados, a OCDE passa

à possibilidade de orientação das políticas na forma de boas práticas generalizadas, sem que sejam considerados os casos particulares nacionais.

Tanto o mecanismo de avaliação por pares quanto o de geração de dados e elaboração de políticas, descritos por Martens e Jakobi (2010), podem ser relacionados à **governança normativa** descrita por Woodward (2007b). Nela, o autor sintetiza o entendimento de que a formação e a disseminação de ideias-chave e padrões esperados pela OCDE levam os países à adoção das orientações da organização não pela possibilidade de ameaças de sanções formais, mas pela possibilidade de perda de reputação entre seus pares caso desviem das práticas acordadas e aceitas pela comunidade a qual se integram (ou desejam integrar).

Marcussen (2004) adiciona, ainda, a visão da OCDE como uma **autoridade ideacional**, significando a visão dessa organização como uma advinha capaz de orientar os países através de uma posição neutra, de base científica e objetiva, não podendo, por isso, ser ignorada. A sua atuação através das pesquisas, de dados quantitativos e análises estatísticas comparativas contribuem expressivamente para essa visão.

Para o autor, países que assumem a OCDE como essa autoridade podem ter como características a adoção das visões de mundo promovidas pela organização, a promoção de reformas e conteúdos políticos alinhados à OCDE, bem como a menção à organização ao longo de seus processos de políticas públicas. Citando Beyeler (2004), Martens e Jakobi (2010) lembram ainda que, à nível nacional, novas ideias, como as propostas pela OCDE, podem acionar mudanças nas políticas públicas porque provêm teorias alternativas e que parecem mais apropriadas, se sobressaindo a modelos anteriores.

Nesse sentido, as autoras propõem três possíveis efeitos da atuação da OCDE: a mudança, a coordenação e a convergência política (Martens; Jakobi, 2010).

No caso da **mudança política**, trata-se da habilidade da organização em alterar políticas existentes em um país pela consideração deste de suas orientações, conselhos e regulações. Se observaria nesse país, portanto, que as ideias da OCDE, as revisões por pares, os dados comparativos e as boas práticas sugeridas pela organização são usados em estímulo à mudança política.

No caso da **coordenação política**, a OCDE seria mediadora na elaboração de regulações comuns a um conjunto de países e facilitaria a interação entre esses rumo a objetivos compartilhados. Portanto, tais países assumiriam a autoridade da organização para a coordenação desses em vistas de determinado objetivo.

Já a **convergência política** trata da progressiva similaridade das políticas de um conjunto de países sobre determinado assunto, podendo significar tanto que a variação entre os países diminuiu quanto que eles tendem a um modelo comum. Tipicamente, a convergência se dá tendo por referência modelos de políticas a serem seguidos (como as boas práticas sugeridas pela OCDE). Ela pode ocorrer tanto por instrumentos jurídicos quanto pela disseminação de ideias de políticas atraentes (Martens; Jakobi, 2010). “Para a OCDE, isso significa que países poderiam se esforçar na direção de um objetivo comum, como a introdução de modelos específicos de políticas ambientais ou da família” (ou educacionais) (Martens; Jakobi, 2010, p. 15, tradução própria).

Por fim, há também o que Woodward (2007b) chama de **governança paliativa**, que trata do papel da OCDE na facilitação da governança global em relação a outras organizações internacionais, como a Organização Mundial do Comércio, por exemplo. Segundo o autor, pela capacidade de produção de conhecimento sobre os países da OCDE, essas outras organizações tornam-se, também, dependentes da OCDE, pelas informações que pode fornecer. Esse cenário tem se alterado conforme emergem outros centros de produção de dados derivados de outras organizações.

Ainda assim, visto o papel e o poder da OCDE ao longo da Guerra Fria e sua virada comparativa, cujo sucesso se verifica pela importância que hoje o Pisa tem sobre a política educacional, não se pode ignorar a influência dessa organização sobre os países do ocidente e a configuração de suas políticas educacionais. A lógica da engenharia social, da quantificação da força de trabalho, da educação para a produtividade e para o desenvolvimento econômico e o foco no desenvolvimento de capital humano são elementos que até hoje permanecem nas bases de muitas das políticas educacionais dos países.

Todavia, é importante destacar a possibilidade da dúvida e da inexatidão. Enquanto fenômenos sociais, os processos de políticas públicas e a atuação da OCDE são movimentos complexos e

que se realizam sob contextos históricos diferentes e divergentes, ainda que possam ter elementos ou aspectos em comum. Isso para dizer que as decisões tomadas quanto às políticas dos países recebem ainda mais influências do que somente as da OCDE, assim como as atividades da OCDE são também processos políticos e, portanto, inexatos.

Em Armingeon e Beyeler (2004), destaca-se a complexidade de se afirmar sobre a influência ou não da OCDE sobre os processos de políticas de países europeus. Por exemplo, pelo fato de que diversos princípios da organização são compartilhados por esses países no âmbito da União Europeia, bem como determinados assuntos e abordagens propostos pela OCDE são tratados também nessa União. Como se poderia, então, distinguir a influência de uma e outra organização? Ou seria o caso do reforço das influências de ambas sobre esses países? Isso sem considerar, ainda, as forças nacionais implicadas nos processos das políticas domésticas, sempre importantes, como apontado pela revisão de Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012).

Considerando que, nesta pesquisa, importa-nos identificar os alinhamentos das políticas educacionais sul-americanas às ideias e recomendações da OCDE no que tange às competências socioemocionais, essas são questões de grande relevância. Por isso, passamos, no capítulo a seguir, à verificação de que ideias e recomendações da OCDE são essas, um exercício fundamental à investigação e que compõem a primeira etapa do procedimento de congruência, cujas bases teóricas e metodologia também apresentamos a seguir.

5 DESTRINCHANDO AS IDEIAS E RECOMENDAÇÕES DA OCDE SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Neste capítulo, assumimos o posicionamento de autores como Marcussen (2004), Woodward (2007b) e Martens e Jakobi (2010), que reconhecem a centralidade das ideias para a atuação da OCDE e compreendem que seus discursos e ideias são elementos fundamentais para o convencimento e a coordenação política promovidos pela organização.

Considerando que dentre tais ideias encontram-se, desde a década de 2010, as competências socioemocionais e o seu endosso em vistas de uma nova matriz de competências a ser adotada pelos países (Li; Auld, 2020), trabalhamos com a possibilidade de tais ideias estarem se disseminando internacionalmente e, portanto, que entre os países em que as competências socioemocionais têm sido identificadas em suas políticas educacionais, tais competências possam ter sido assumidas a partir de ideias da OCDE.

Por isso, nos deparamos com a necessidade de detalhar que ideias são essas. Ou seja, quais são as ideias e recomendações da OCDE no que tange às competências socioemocionais e à sua integração às políticas educacionais dos países para que, então, essas possam ser investigadas quanto à sua presença ou ausência entre as políticas de educação sul-americanas.

Para isso, adotamos o procedimento de congruência, cujos fundamentos teóricos serão apresentados neste capítulo, seguidos da descrição da metodologia aplicada para a sua realização.

5.1 As ideias como variáveis dos processos políticos

Tratando da atuação da OCDE e do contexto da globalização, compreendemos que as políticas dos países, educacionais e de outros âmbitos, sofrem influência de diferentes atores e variáveis, internos e externos. Por exemplo, as mudanças na posição dos Estados como atores da economia mundial são fatores influentes, as condições materiais, as particularidades de cada país (como culturais e dos sentimentos públicos que compartilham, como visto em Verger, Novelli e Kosar Altinyelken, 2012) e as ideias.

As ideias, como as tratamos nesta dissertação, referem-se àquilo que é produzido e compartilhado pelos humanos e que circula no interior de um país, entre países, entre regiões e em quais mais escalas e relações se puder considerar. As ideias são aquilo que circula dentro e entre as sociedades humanas e que ajuda a explicar os porquês dos movimentos e processos políticos. As ideias tanto são produzidas por compreensões e sentimentos dos indivíduos, compondo-as, quanto são produzidas e compartilhadas coletivamente, circulando entre essas duas dimensões indissociáveis da natureza humana, individual e coletiva.

Considerando as ideias como variáveis explicativas, podemos complexificar e, ainda assim, ajudar a compreensão dos processos políticos. Por exemplo, quando aplicando-as à análise de perguntas como: por que as políticas de um mesmo país podem ser tão semelhantes ainda que sob a liderança de partidos diferentes? Ou por que as políticas desse mesmo país podem ser tão diferentes ainda que sob a liderança de governantes de um mesmo partido?

Esse tipo de questionamento não tem somente as ideias como variáveis explicativas, mas tem também nas ideias uma possibilidade para sua explicação. É isso que Perissinotto e Stumm (2017) nos afirmam quando fazem uma revisão sobre a questão das ideias como variáveis explicativas dos processos políticos. As ideias parecem ter sido, desde longa data, observadas como elementos importantes desses processos, mas, somente recentemente, sua investigação foi sistematizada. A isso se chama de virada ideacional (Perissinotto; Stumm, 2017).

É sob essa compreensão que têm sentido as sistematizações da atuação da OCDE como, por exemplo, uma artista ideacional, como coloca Marcussen (2004), enfatizando que a organização produz e dissemina determinadas ideias e, através de determinados mecanismos, consegue influenciar decisões políticas nos países. É sob essa compreensão, também, que têm sentido as afirmações de que a atuação da OCDE promove, ou busca promover, uma base ideológica e um entendimento da realidade comuns sobre as quais suas propostas podem ser consideradas como viáveis pelos países. Tanto essas bases e entendimentos quanto as próprias recomendações da OCDE podem ser consideradas ideias produzidas e disseminadas pela organização.

As ideias, por certo, entrelaçam-se com as demais dimensões da realidade, tais como a história e a cultura, por exemplo. Por isso, tanto são produzidas nessa relação quanto vigoram ou perecem através dela. Nesse sentido, adotar as ideias como variáveis explicativas é também

colocá-las em conversa com demais dimensões e dados e, por isso, é uma opção que pode contribuir para o avanço das explicações no campo da política pública (Perissinotto; Stumm, 2017).

Existem diversas formas de caracterização das ideias produzidas por essa virada ideacional. Uma divisão possível é a entre ideias estruturantes, mais abrangentes, como *backgrounds*, e ideias instrumentais, que são mais específicas (Perissinotto; Stumm, 2017). Isso ajuda a compreender os diferentes níveis em que as ideias podem atuar e se relacionar nos processos de políticas.

Por exemplo, uma ideia de dimensão estrutural pode ser aquela que compõe uma visão de mundo, uma filosofia pública ou um sistema de crenças (Perissinotto; Stumm, 2017). Um exemplo já citado quando discutíamos as políticas educacionais globais é o do sentimento compartilhado por países da América Latina de valorização do que é público, que desafiou (ou desafiou com maior força em determinado momento) a decisão por políticas privatizantes da educação (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

Na dimensão das ideias instrumentais, tem-se, por exemplo, prescrições específicas às políticas públicas que, articuladas aos paradigmas, de dimensão estrutural, por exemplo, podem ter entrada facilitada na discussão política e sua aceitação pelos tomadores de decisão (Perissinotto; Stumm, 2017). É no âmbito das ideias instrumentais que está, também, o enquadramento, já citado quando discutíamos as políticas educacionais globais, entendidos como formas de apresentar estrategicamente certas prescrições políticas (Perissinotto; Stumm, 2017; Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

Na relação entre essas duas dimensões ideacionais, a literatura científica avançou no entendimento das condições sob as quais as ideias podem vigorar nas decisões políticas.

Algumas proposições encontradas na literatura são apresentadas por Perissinotto e Stumm (2017). Segundo os autores, Hall (1989) sistematizou três condições: viabilidade econômica, viabilidade administrativa e viabilidade política. Com sentido muito semelhante, Kingdom (2014) propôs como condições: a viabilidade técnica, a institucional e a política. Também no mesmo sentido, Gourevitch (1989) indicou as coalizões políticas, das instituições e do contexto

internacional. Um conjunto de outros autores destacaram a recepção das ideias por instituições estratégicas, a defesa dessas ideias por atores políticos e sociais poderosos e a força teórica das ideias. Goldstein (1993) e Hogan e O'Rourke (2014) apontaram a importância, ainda, de que somente as novas ideias precisam que sua forma, o *status* de seus defensores e o apoio de altas esferas administrativas estejam ao seu favor.

A questão da adoção de uma **nova** ideia nos importa em particular. Afinal, por que os países decidiriam pela atualização de seus sistemas educacionais integrando um conceito novo como o de competências socioemocionais? Sobre isso, Perissinotto e Stumm (2017) indicam contribuições da literatura científica sobre condições de incerteza.

Por essa perspectiva, ideias novas podem avançar: a) em condições de absoluta incerteza sobre o que fazer, quando as situações de pleno funcionamento das instituições se vêm abaladas, por exemplo; b) em condições de situações absolutamente novas, quando não há ainda informação sobre o fenômeno e como lidar com ele; e c) em condições de dúvida, quando vislumbram-se diferentes soluções possíveis, mas falta à instituição um critério que delimite a decisão.

As ideias podem vigorar nesses casos por diferentes motivos. Por exemplo, por terem demarcadores políticos acentuados, afirmando clara posição na correlação de forças políticas e, assim, garantindo apoio por determinada parte. Por outro lado, podem vigorar por se tratarem de ideias polissêmicas, significando que têm flexibilidade para serem adaptadas – ou “esticadas”, nas palavras de Perissinotto e Stumm (2017) – em prol de sua legitimação e adoção. Outra possibilidade é a continuidade política: fazer aquilo que já foi feito no passado ou alinhado a ideias já estabelecidas anteriormente. Nesse caso, sem espaço para o sucesso de uma nova ideia (Perissinotto; Stumm, 2017).

Outra questão importante à virada ideacional é como as ideias influenciam nas decisões políticas. Perissinotto e Stumm (2012, p. 134) destacam as contribuições de Kingdon (2014), que aponta três dimensões de impacto das ideias sobre as políticas: “na definição de problemas (*problem stream*), na formulação de políticas e alternativas (*policy stream*) e na mobilização política (*political stream*)”.

O primeiro caso, da definição dos problemas, refere-se à conversão de um fato em um problema. Portanto, à passagem à natureza de problema, de algo a ser solucionado. Tanto a percepção de um fato como um problema quanto o enquadramento desse problema variariam, segundo Kingdon, conforme variam ideias estruturais e instrumentais.

O segundo caso, da formulação de políticas e alternativas, refere-se à seleção das soluções para o problema identificado. Portanto, se algo emerge como um problema sob determinado paradigma e, a partir de determinada compreensão é assim apresentado, que soluções dar a ele? Nesse caso, Kingdon ressalta a atuação das comunidades políticas, referentes a grupos de especialistas que atuam informando as decisões sobre políticas públicas, invariavelmente influenciados por ideias e valores – por exemplo, pelo paradigma dominante científico sob o qual produzem o conhecimento (Perissinotto; Stumm, 2017).

O terceiro caso, da mobilização política, refere-se à tarefa de tornar as soluções em propostas políticas, significando o trabalho de convencimento e coalizão. Nesse caso, Kingdon ressalta a atuação dos empreendedores de política, que investem tempo, energia, reputação e dinheiro para influenciar as decisões políticas (Perissinotto; Stumm, 2017). Através da mobilização de determinadas ideias nessa tarefa, ajudam na legitimidade e adesão de suas propostas.

Sem que se possa considerar que esses processos ocorrem sem o exercício político do debate e do embate de ideias, Perissinotto e Stumm (2017) ainda destacam a importância do discurso, que é a forma como as ideias interagem nesse processo, como circulam, cedem, avançam e se transformam.

Essas três formas, de definição dos problemas, das soluções e de mobilização política, nos remetem à atuação da OCDE, que em seus diagnósticos das políticas dos países e avaliações comparativas age na conversão de fatos à problemas; que em seus relatórios e produção de conhecimento é capaz de formular e disseminar soluções, agindo como uma comunidade de especialistas; e que, através da promoção de reuniões, eventos e mesmo da atuação junto a burocracias estatais, age como empreendedora de políticas.

As formulações da virada ideacional, nesse ponto, nos permitem considerar que a OCDE age com o objetivo de influenciar as políticas públicas a partir das ideias, confirmando os

entendimentos apresentados de Marcussen (2004), Woodward (2007b) e Martens e Jakobi (2010) quanto as formas de atuação da organização.

Por outro lado e de maneira igualmente importante, as formulações dessa abordagem nos ajudam a considerar as condições de realização dessa influência no polo dos Estados. Ou seja, o que é necessário para que novas ideias sejam assimiladas nas políticas públicas dos países e, na direção contrária, o que desafia essa assimilação.

Assumindo que as ideias importam, elas podem ser entendidas como formas de pressão tanto para a rejeição de novas ideias quanto para a criação e assimilação de novas delas. A vitória ou derrota de uma nova ideia sob outra, para Kingdon (2014), tem como elemento de grande importância seu conteúdo, que, “longe de ser mera cortina de fumaça ou racionalização, é parte integral do processo decisório dentro e fora do governo” (*apud* Perissinotto; Stumm, 2017, p. 127).

É sobre esse conteúdo que nos debruçamos nesta pesquisa, visando observar o quanto das ideias sobre competências socioemocionais produzidas e divulgadas pela OCDE têm sido assimiladas nas políticas educacionais sul-americanas. Para isso, a literatura da virada ideacional desenvolve uma metodologia específica de análise das políticas públicas, o procedimento de congruência.

5.2 O procedimento de congruência

O procedimento de congruência é um dentre um conjunto de metodologias desenvolvidas e utilizadas em busca de provar a relevância das ideias sobre os processos de tomada de decisão política. Através do procedimento de congruência, esse objetivo é perseguido verificando-se se um conjunto de ideias (ou de preferências ideacionais, como colocam Perissinotto e Stumm, 2017) de determinado ator pode ser identificado em políticas públicas ou no seu processo de elaboração.

De forma geral, é importante notar que o procedimento de congruência integra as metodologias da virada ideacional que objetivam a comprovação de relações causais entre ideias e decisões políticas. Contudo, a afirmação desse tipo de relação é tarefa metodologicamente desafiadora

para o campo dos estudos sociais, em que os objetos de pesquisa não podem ser controlados/isolados como se pretenderia para tanto. A literatura específica do procedimento de congruência reconhece esse desafio e limitação (Yee, 1996), confirmado também em Perissinotto e Stumm (2017).

Diante dessa limitação, há, contudo, alternativas. Por exemplo, através do trabalho de Armingeon e Beyeler (2004), compreendemos que a comprovação das relações causais não há de, necessariamente, ser o objetivo do procedimento de congruência. De maneira menos problemática, os autores o empreendem como procedimento que possibilita a confirmação de **correspondências** entre as ideias e as políticas, evidenciando as correlações existentes, ainda que não causais.

Dessa perspectiva, é a ideia de correspondências ou alinhamentos que orienta o procedimento de congruência, dedicado a identificar onde dois conteúdos se cruzam: os das ideias e os da política. Compreendendo que nos interessa justamente a identificação desses alinhamentos, assumimos o procedimento de congruência em nossa metodologia, reconhecendo suas possibilidades e limitações.

Em Perissinotto e Stumm (2017), as técnicas e o passo a passo do procedimento de congruência não são exatamente delimitados, mas se mencionam duas etapas primordiais: de identificação sistemática das ideias de um determinado agente e de identificação das correspondências entre essas ideias e a política. Em Armingeon e Beyeler (2004), apesar das importantes contribuições, especialmente no que tange à apresentação dos resultados e sua discussão, também não se especifica a metodologia adotada.

Dessa forma, para o desenvolvimento do procedimento de congruência nesta pesquisa, tivemos de buscar por ainda outros aportes, em pesquisas cujos objetivos e procedimentos se assemelhassem aos de interesse. Sob esse critério, reunimos as seguintes referências: Alexiadou e Rönnberg (2021), Jakobi e Telteman (2011), Jakobi (2009), Rivera-Aguilera (2017) e Wong e Au-Yeung (2018), que nos auxiliaram na decisão quanto às formas de coleta de dados e análise da congruência.

Com elas, compreendemos que, podendo haver diferentes objetivos a serem perseguidos através do procedimento de congruência, diferentes formas da realização desse procedimento também são possíveis, ainda que todas compreendam a sistematização das ideias de um ator e a sua posterior verificação no polo da política. Majoritariamente, as pesquisas apresentaram a sistematização das ideias através da análise de documentos institucionais ou governamentais, sendo que Wong e Au-Yeung (2018) contribuíram mencionando o uso de análise temática para a sistematização das ideias.

Contudo, de forma geral, essas obras também não apresentaram o detalhamento das técnicas e do raciocínio por trás da metodologia desenvolvida, exigindo que desenvolvêssemos, à nossa maneira, o nosso próprio procedimento. Apesar dessa dificuldade, uma orientação clara que emergiu das referências foi a construção de procedimentos a partir da sua adequação diante dos objetivos específicos da pesquisa, fato orientador das nossas decisões.

Interessando-nos as ideias da OCDE sobre as competências socioemocionais de um lado e, de outro, sua assimilação pelas políticas educacionais sul-americanas, nosso procedimento se deu, então, nesses dois polos, trabalhando com dois grupos de documentos: o primeiro composto por um documento OCDE, de onde poderíamos extrair sistematicamente as ideias da organização, e o segundo composto por documentos da política educacional sul-americana em que se faziam presentes conteúdos sobre as competências socioemocionais.

Para o primeiro grupo, optamos por trabalhar a partir do documento “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, publicado pela OCDE em 2015 e que serviu de base à primeira etapa da pesquisa (capítulo 3). Compreendemos que este é adequado por ter como objetivos comunicar aos países os achados da organização sobre essas competências, explicar o porquê da sua importância para os países e sugerir formas de integrá-las às políticas educacionais. Ou seja, por ser um documento que resume as ideias da OCDE sobre essas competências e suas recomendações à política educacional.

Para o segundo grupo, optamos pelo uso de documentos recolhidos na etapa de mapeamento da pesquisa, o qual ainda será posteriormente detalhado, no capítulo 6. De um total de 86 documentos coletados, 24 foram selecionados para a realização do procedimento de

congruência conforme critérios de adequação ao procedimento e de representatividade perante o conjunto de documentos coletado em cada país investigado.

Para a sistematização das ideias da OCDE sobre as competências socioemocionais, optamos por técnicas da análise temática de conteúdo conforme apresentadas por Bardin (2011). Isso porque compreendemos serem técnicas efetivas na extração, sistematização e descrição dos conteúdos explícitos de um documento, preparando-os para a análise. Enfatizamos, contudo, que, apesar de adotarmos tais técnicas, não tivemos como objetivo a realização da análise de conteúdo em si.

Segundo Bardin (2011), essas técnicas não são exclusivas aos fins da análise de conteúdo, podendo ser utilizadas de maneira geral para o tratamento de quaisquer mensagens. Contudo, é o campo da análise de conteúdo que melhor as sistematizou, sendo por isso a nossa referência. Para compreender as diferenças, enquanto a análise de conteúdo visa a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)” de uma mensagem (Bardin, 2011, p. 44), nosso objetivo é somente o de evidenciar os conteúdos declarados pela OCDE em seu documento.

Particularmente, optamos pelas técnicas que permitissem a análise de tipo temática (ou categorial), que são úteis por fazerem emergir, da totalidade de uma mensagem, aquilo que são seus temas e subtemas essenciais, por vezes difíceis de serem identificados somente através da leitura. Essas técnicas envolvem a codificação dos conteúdos de um documento a partir de seus significados e o seu agrupamento semântico em categorias.

Para isso, Bardin (2011) indica que uma mensagem deve ser tratada a partir de unidades de registro (no caso de um texto, unidades como palavras, frases, parágrafos etc.), às quais se dão os códigos, que sugerem de que tema(s) trata(m) cada unidade. Dessa forma, cada categoria, que agrupa tais unidades semanticamente, diz respeito à uma temática explicitada pelo material, composta possivelmente de subtemas. Esse processo pode tanto se dar pela definição *a priori* das categorias temáticas quanto *a posteriori*.

Entendendo que as categorias conduzem o tratamento e a análise dos conteúdos de uma mensagem, elas devem estar diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa. Por isso,

optamos por definições de categorias *a priori*, que foram ajustadas em um primeiro momento de testes da metodologia e consolidadas somente *a posteriori*, ao fim do tratamento das unidades de registro, permitindo que o próprio documento alimentasse a definição das categorias adequadamente em vista dos nossos objetivos.

As definições que realizamos *a priori* relacionavam-se ao fato de que pretendíamos sistematizar ideias específicas apresentadas pelo documento da OCDE, significando que nem todo seu conteúdo era de interesse. Interessavam-nos, especificamente, as partes do texto em que fosse possível captar o que a OCDE entendia por competências socioemocionais, suas características e o porquê de sua importância, bem como as justificativas e recomendações da organização quanto à assimilação dessas competências como elementos da política educacional.

Nosso objetivo, portanto, exigia que delimitássemos a investigação em prol de capturar aquilo que a OCDE apresentava como sendo as competências socioemocionais e aquilo que a organização apresentava no sentido da relação dessas competências com as políticas educacionais. A isso chamamos de “ideias” (ou “ideias e recomendações”) da OCDE.

Para tanto, decidimos pelo uso das frases como unidades de registro e, como unidades de contexto, os parágrafos (em que as frases se inseriam, anteriores e posteriores). Nesse caso, as unidades de contexto serviram à compreensão contextualizada das unidades de registro quando necessário. Com um interesse delimitado sobre o documento, selecionamos como parte da obra a serem tratadas o prefácio, o sumário executivo e os seis capítulos que compõem a publicação, entendendo que nesses se apresentariam as ideias de interesse. Foram excluídos da análise os quadros, tabelas, figuras, listas de referências e anexos contidos nessas seções selecionadas.

Desde os testes iniciais até a coleta das unidades de registro e a elaboração de fato da codificação e da categorização dos conteúdos, utilizamos como ferramenta o programa ATLAS.ti³, próprio para procedimentos de análise de conteúdo. De forma complementar, foi utilizado o Microsoft Office Excel⁴ para o tratamento de planilhas geradas automaticamente pelo ATLAS.ti, possibilitando a manipulação das codificações em prol do estabelecimento das categorizações finais, leitura e análise conjunta dos dados.

³ Versão ATLAS.ti 9.

⁴ Versão Microsoft Office 16.

Com o apoio desse ferramental, a codificação das unidades de registro permitiu emergir as seguintes categorias, consolidadas ao final do tratamento do documento: a) Contextos e Justificativas, b) Caracterização das Competências Socioemocionais e c) Práticas e Políticas Educacionais – cada uma composta por seus respectivos subtemas, onde de fato se revelaram as ideias da organização. A partir dessas categorias e os subtemas observados, foram possíveis o reconhecimento e a descrição sistematizada das ideias e recomendações da OCDE sobre as competências socioemocionais, finalizando, assim, a primeira etapa do procedimento de congruência.

Para a segunda etapa, as técnicas da análise temática de conteúdo seguiram como ferramental da pesquisa, mas para o tratamento dos documentos da política educacional sul-americanas, selecionados dentre aqueles recolhidos pela metodologia do mapeamento. Também seus conteúdos sobre competências socioemocionais precisaram ser extraídos, mas de tal forma que esses pudessem ser comparados às ideias e recomendações da OCDE.

Assim, enquanto o trabalho realizado sobre o documento da OCDE partiu da premissa de que queríamos desvendar as ideias da organização e descrevê-las, o trabalho sobre os documentos das políticas educacionais sul-americanas visou identificar se suas ideias sobre competências socioemocionais correspondiam, ou seja, alinhavam-se, às da OCDE. Portanto, as ideias desses documentos não foram sistematizadas e descritas nesta dissertação como foram as da organização.

O trabalho que se desenvolveu sobre esses documentos foi o de coleta dos conteúdos sobre competências socioemocionais a partir dos mesmos critérios estabelecidos para o documento da OCDE: utilizando como unidades de registro as frases; como unidades de contexto, os parágrafos; e selecionando para a coleta de dados as seções de cada documento coerentes com nosso objetivo, podendo ser essas seções o documento em sua integralidade, capítulos de apresentação e introdução do documento, capítulos dedicados ao tema das competências socioemocionais e coerentes com os objetivos da pesquisa ou ainda uma combinação desses, a depender das características do material.

Entendendo que o objetivo era o de identificar se as ideias da OCDE se encontravam presentes nessas fontes, utilizamos como categorias *a priori* as mesmas que possibilitaram revelar as

ideias da organização e, portanto, aquelas já citadas anteriormente: a) Contextos e Justificativas, b) Caracterização das Competências Socioemocionais e c) Práticas e Políticas Educacionais.

Essa decisão permitiu que os documentos da política educacional fossem tratados a partir do referencial da OCDE e com a possibilidade de, desde o início, se realizar a comparação entre as ideias de um polo e outro – da política e da organização. Foi também o uso dessas categorias que orientou a seleção das seções de cada documento que serviram à coleta de seus conteúdos sobre competências socioemocionais, visto que deveriam ser seções que informassem sobre uma ou mais dessas categorias.

Ainda que essa tenha sido uma adaptação do uso das técnicas de análise de conteúdo para a efetivação do procedimento de congruência, encontramos respaldo em Bardin (2011) quando a autora afirma sobre a possibilidade da aplicação de um mesmo conjunto de categorias a diferentes materiais:

Para os analistas, o ideal seria não ser preciso reinventar uma tabela de categorias para cada material e cada objetivo de análise. Contudo, isso não é possível **a não ser para materiais muito similares e para um objetivo idêntico (por exemplo, a comparação de dois ou mais grupos de documentos, de dois ou mais locutores)**. A comparação de textos submetidos a um mesmo conjunto de categorias permite a interpretação dos resultados obtidos de maneira relativa (Bardin, 2011, p. 158, grifos nossos).

Desse movimento, puderam emergir as correspondências entre as ideias encontradas nas políticas educacionais sul-americanas e as ideias da OCDE. Sistematizadas e descritas caso a caso, pudemos identificar em cada país aquilo que consideramos serem alinhamentos entre suas políticas e as ideias da organização. Além disso, buscamos, como deve fazer a análise de congruência, compreender os resultados que se revelaram, dedutivamente, considerando as possibilidades do que se evidenciou em cada país.

Assim, através dos conhecimentos sobre a atuação da OCDE, dos movimentos da política educacional em escala global, da globalização e com o apoio da literatura científica complementar e mesmo de informações trazidas pelos próprios documentos dos países, empreendemos essas tentativas caso a caso, sempre articulando os dados evidenciados pelo procedimento de congruência aos dados coletados e apresentados no mapeamento (que serem melhor explicados adiante, no capítulo sexto).

Enquanto assim se finaliza a descrição dos caminhos percorridos para a realização do procedimento de congruência, a seguir apresentamos os resultados da primeira etapa do procedimento, referente às ideias e recomendações da OCDE sobre as competências socioemocionais.

5.3 As ideias e recomendações da OCDE

Desde o início desta dissertação, o que pensa e propõe a OCDE sobre as competências socioemocionais tem sido alvo de descrições e críticas. Por exemplo, no terceiro capítulo, quando nos dedicamos à tentativa de compreender o que são as competências socioemocionais, utilizamos este mesmo documento sobre o qual nos debruçaremos agora: “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015).

Naquele momento, nos importava compreender os fundamentos teóricos das competências apresentadas e defendidas pela OCDE e, por consequência, seus sentidos. Desde lá, pudemos apontar características que somente se reforçaram com a apresentação do histórico e atuação da OCDE no capítulo anterior, em particular sobre sua nova agenda sintetizada na *Learning Framework 2030* (Li; Auld, 2020). Dentre essas características, a abordagem economicista da educação, o foco nos indivíduos e na capacitação desses para a empregabilidade – todas essas coerentes tanto com o paradigma da economia da educação quanto com o objetivo de desenvolvimento de capital humano adotados pela organização (Elfert; Ydesen, 2023; Li; Auld, 2020).

Àquele momento pudemos adiantar, também, que as competências socioemocionais são propostas pela organização como soluções não só a problemas educacionais, mas de toda ordem social: eram, nesse sentido, a busca por um rol de competências individuais mais amplo, que pudesse preparar os indivíduos para um futuro incerto, cheio de desafios e agora tendo por perspectiva demais dimensões que não só as estritamente econômicas – característica também reforçada com a análise de Li e Auld (2020) da *Learning Framework 2030*.

Através do procedimento de congruência, queremos, além dessas ideias, extrair ainda outras, que não foram suscitadas porque não eram o foco, naquele momento, da investigação. Agora, nos importa reunir essas demais ideias para compor uma caracterização mais precisa do que

declara e propõem a OCDE, trazendo o conteúdo do próprio documento para explicitá-las e, assim, realizar uma sistematização que nos permita, no contato com os documentos da política educacional, reconhecê-las caso se façam neles presentes.

O ganho com esse exercício, além da própria caracterização ideia a ideia, uma visão ampliada do que propõe a OCDE, permitindo que, no momento de identificação das correspondências nos documentos da política educacional, a análise pudesse ser feita não apenas por termos *ipsis litteris* ou pela presença de ideias isoladas, mas pela visualização do conjunto do que se apresentava em cada documento.

A seguir, explanamos cada um desses conteúdos que puderam ser captados em nossa análise, apresentados conforme as três categorias utilizadas: a) Contextos e Justificativas; b) Caracterização das Competências Socioemocionais; e c) Práticas e Políticas Educacionais.

5.3.1 Contextos e justificativas

Nesta categoria, encontram-se as ideias que apresentam os fundamentos e motivações da publicação feita pela OCDE (2015) e, portanto, os fundamentos e motivações da sua recomendação aos países de desenvolvimento de competências socioemocionais.

São três os conjuntos de ideias presentes nesta categoria: as que caracterizam a realidade socioeconômica à época da publicação do documento, as que indicam soluções aos desafios socioeconômicos identificados e as que apontam que países da OCDE já têm caminhando em direção ao desenvolvimento dessas competências. Importam cada uma dessas ideias por contextualizarem e justificarem as proposições da organização. Enquanto as primeiras, de caracterização, dão o contexto, as demais são portas de entrada para a reivindicação das competências socioemocionais.

Começando pela caracterização da realidade socioeconômica, a OCDE o faz a partir de uma estrutura própria de análise da realidade, a chamada “Estrutura para Medição do Bem-estar e do Progresso”. Ao que se compreende, uma estrutura àquele momento (2015) recente, sendo uma atualização de outra estrutura já utilizada anteriormente.

Em concordância com o que apresentam Li e Auld (2020), uma estrutura que agora abarca não só indicadores estritamente do universo macro econômico, mas também indicadores mais próximos aos campos social e pessoal. Segundo a OCDE, melhor adaptada ao “amplo espectro de resultados relevantes ao mundo atual” (OCDE, 2015, p. 32) – que, através da análise de Rodrigues e Fernandes (2017), podemos compreender como sendo o mundo pós-crise financeira de 2008.

A estrutura é composta por nove indicadores: 1) resultados de educação e competências; 2) mercado de trabalho; 3) condições materiais; 4) status de saúde; 5) engajamento cívico; 6) segurança pessoal; 7) ligações familiares e sociais; 8) bem-estar subjetivo e 9) resultados ambientais. Cada um desses, monitorados através de métricas correspondentes a resultados individuais e considerados pela OCDE como “os componentes básicos de resultados socioeconômicos em nível agregado” (OCDE, 2015, p. 15). Há, portanto, a ampliação desses indicadores em direção aos campos social e subjetivo, mas sem que deixem de ter como referência e objetivo a economia.

Assim são descritos cada indicador:

- **Resultados de educação e competências** podem ser analisados por meio de medidas como rendimento escolar, notas em testes de aproveitamento, repetição de ano e absenteísmo.
- Resultados de **mercado de trabalho** podem ser avaliados usando indicadores de situação trabalhista (como empregado, desempregado, procurando emprego), tipo de trabalho (como tempo integral, efetivo, autônomo) e renda.
- **Condições materiais** incluem indicadores como renda, bens, consumo e moradia.
- **Status de saúde** pode ser analisado estudando-se comportamentos positivos (como prática de exercícios, visita regular ao médico), comportamentos de risco (como abuso de drogas e álcool) e resultados (como IMC, autoavaliação de estado de saúde e depressão).
- O **engajamento** cívico pode ser avaliado usando medidas de voluntariado, voto e confiança interpessoal.
- **Segurança pessoal** pode ser captada com dados sobre bullying e atos violentos, assim como atividades criminosas (como furtos, vandalismo e assaltos).
- A categoria de **ligações familiares e sociais** abrange fatores como monoparentalidade, desestruturação familiar, gravidez na adolescência, contato e apoio de parentes e amigos.
- **Bem-estar subjetivo** é representado por medidas de satisfação com a vida, experiências de estresse e outros indicadores de felicidade subjetiva.
- Resultados **ambientais** podem ser capturados indiretamente avaliando-se os comportamentos pessoais em favor do meio ambiente, como reciclagem, uso

de transporte público ou compreensão do impacto da ação humana sobre o ambiente (OCDE, 2015, p. 32-33).

Importam-nos cada um desses porque são utilizados pela OCDE tanto para descrever a realidade quanto para avaliar o potencial das competências socioemocionais. Assim, tudo passa a ter como referência esses nove indicadores – são eles que permitem definir os desafios a serem enfrentados pelos países e é impactando positivamente cada um deles que as competências podem se comprovar como boas soluções.

Tal descrição da realidade, à lembrar, é fundamental ao sucesso da OCDE, visto que permite que os formuladores de políticas dialoguem e tomem decisões a partir de uma base comum de compreensão do mundo e da realidade e, portanto, de seus problemas e soluções. Facilita-se, assim, o processo de conversão de fatos em problemas e de um enquadramento das soluções, dois elementos que estão na base da disseminação de políticas educacionais globais (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012).

No caso desse documento, a OCDE caracteriza o contexto pós-crise particularmente pela sua negatividade. Sem descrever a crise e sua origem, faz afirmações como “A recente crise causou danos consideráveis à nossa sociedade” (OCDE, 2015, p. 18), esses descritos a partir de seus próprios indicadores. Dentre os nove deles, em apenas parte de um a tendência encontrada pela OCDE não foi negativa: o de engajamento cívico. Segundo a organização, desde o início da crise a ajuda a desconhecidos e a realização de trabalho voluntário teria se elevado – ao contrário dos demais indicadores, que estariam em queda.

Abre-se, assim, um amplo leque de problemas e desafios que os países estariam enfrentando e que, previa-se, se estenderiam longamente. Para esses, a OCDE se dedica a orientações para a sua solução. Nesse sentido, uma característica que já se pode adiantar deste relatório é a relação entre problemas, soluções e competências socioemocionais: via de regra, o mesmo objeto que é caracterizado na ordem dos problemas é aquele que pretenderá ser solucionado através dessas competências.

Afirmando que esses problemas importam porque “afetam o futuro das crianças e dos jovens” (OCDE, 2015, p. 17), detectamos um conjunto de oito problemas entre as ideias da OCDE, assim por nós designados: desemprego/empregabilidade; desigualdades socioeconômicas;

envelhecimento populacional e perfil familiar; engajamento cívico; satisfação e bem-estar individual; problemas comportamentais; saúde; mudanças climáticas. Todos esses, relacionados a algum dos nove indicadores e, como se verá a seguir, apresentados frequentemente com alguma relação à educação e/ou ao trabalho.

Quanto ao desemprego e empregabilidade, diz-se, por um lado, das altas taxas de desemprego entre os países da OCDE (são sempre esses os países de referência ao longo do relatório) e, por outro, que a própria empregabilidade foi afetada pela crise. Conforme a OCDE, “As recentes dificuldades econômicas potencializaram o fato de que, em um mercado global competitivo, as qualificações educacionais não são suficientes para encontrar e manter um emprego de boa qualidade” (OCDE, 2015, p. 22).

Quanto às desigualdades socioeconômicas, são destacadas como um fenômeno crescente desde antes da crise de 2008, mas por ela potencializado e, possivelmente, que será progressivamente agravado. A OCDE afirma: “o mundo globalizado e o progresso tecnológico continuarão provocando mudanças que aumentarão ainda mais as desigualdades” (OCDE, 2015, p. 22) – sendo a globalização e o progresso tecnológico aqui identificados como causas. As problemáticas da desigualdade seriam, segundo a organização, a sua consequência de “acesso desigual a bens e serviços, incluindo saúde e educação” (OCDE, 2015, p. 21) e o fato de que, para os jovens de classes sociais menos favorecidas, é mais difícil “ter um bom desempenho escolar e concluir os estudos” (OCDE, 2015, p. 25).

Quanto à satisfação e bem-estar individual, diz-se que tal satisfação diminuiu desde a crise visto a queda concomitante das condições necessárias ao bem-estar individual, relacionadas ao desemprego. A OCDE reconhece que “O desemprego causa não só prejuízos materiais e estresse mental, mas também a perda de outros benefícios relacionados ao trabalho, como autoestima e relacionamentos sociais” (OCDE, 2015, p. 21).

Ainda assim, ao passo que reconhece o impacto negativo de uma economia em crise, a organização argumenta que a economia não é a única variável dessa satisfação e bem-estar. Ela afirma: “Durante os anos de crescimento econômico, por exemplo, PIBs em elevação nem sempre foram acompanhados por níveis mais altos de satisfação” (OCDE, 2015, p. 26) – e, portanto, não só os ganhos em termos econômicos deveriam ser objetivados em busca da

melhoria desse indicador: outras variáveis também deveriam ser consideradas, como as competências socioemocionais.

Quanto à saúde, há uma lista de elementos considerados problemáticos pela organização: obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, baixa autoestima, ansiedade, *bullying*, alcoolismo, tabagismo e depressão. Com base em dados da Organização Mundial da Saúde, a OCDE reforça a educação como fator de saúde, afirmando que “Não constitui uma surpresa que os resultados em educação e saúde sigam um gradiente social: quanto mais baixo o histórico socioeconômico, pior é o desempenho educacional e a saúde (OMS, 2008)” (OCDE, 2015, p. 21).

Quanto aos problemas comportamentais, o mesmo *bullying* citado entre problemas relacionados à saúde (visto a dimensão de saúde mental envolvida), é também citado como problema relacionado à segurança pessoal. Para além do contexto escolar, importa à OCDE que o *bullying* tem repercussões na vida adulta e, disseminado comumente nas escolas, “tornou-se uma preocupação política em países da OCDE e parceiros econômicos” (OCDE, 2015, p. 59).

Quanto ao engajamento cívico, ainda que o trabalho voluntário e o apoio entre amigos e família tenha apresentado bons resultados, por outra parte preocupa a OCDE a queda nos níveis de confiança nos governos e nas instituições desde a crise, bem como a queda na participação democrática em eleições nos países da OCDE. Um problema que, aparentemente, não teria relação com o nível educacional dos indivíduos como medido até aquele momento (um dado, portanto, baseado em resultados de competências cognitivas).

São esses os principais problemas que, ao longo do documento, a OCDE relaciona às competências socioemocionais, do ponto de vista de que tais competências poderiam ajudar a enfrentar tais desafios. Envelhecimento populacional, mudanças no perfil familiar e mudanças climáticas também são descritas como problemas importantes, mas, ao longo do documento, veem-se menos relacionadas às competências socioemocionais.

Para citá-los, o envelhecimento populacional e as mudanças no perfil familiar dizem respeito às mudanças demográficas (queda na taxa de natalidade e aumento da longevidade, implicando no trabalho e renda familiar) e à participação das mulheres no mercado de força de trabalho

(significando menor suporte familiar não-econômico). Já as mudanças climáticas referem-se à precarização das condições de vida pela perda da biodiversidade, menor disponibilidade de água potável, poluição atmosférica e outros problemas ambientais que urgem solução.

Como mencionado, os principais problemas são apresentados sempre com alguma relação ao campo educacional ou do trabalho. E isso se justifica quando passamos à análise daquilo que a OCDE traz como soluções aos desafios elencados: educação e competências.

Ao longo do documento, a importância da educação diante de desafios socioeconômicos é sempre demarcada. Por exemplo, através de afirmações como “A educação desempenhou um papel central em neutralizar o crescimento da desigualdade de renda durante a década passada (OCDE, 2011b)” (OCDE, 2015, p. 25) e “O aumento do número de pessoas com diploma de ensino superior ajudou a compensar as disparidades geradas por outros fatores, como as mudanças no mercado de trabalho e o progresso tecnológico” (OCDE, 2015, p. 25).

Para a OCDE, a conclusão dos estudos é fundamental para os resultados socioeconômicos em geral e, em particular, a educação se faria assim importante por seu papel no desenvolvimento das competências dos indivíduos. No documento, encontram-se afirmações como: “A educação pode contribuir para melhorar os resultados sociais porque ajuda os indivíduos a desenvolver competências” (OCDE, 2015, p. 23), “A educação pode ajudar a proporcionar uma variedade de competências que empoderam os indivíduos para enfrentar melhor os desafios do cotidiano” (OCDE, 2015, p. 24) e “A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências” (OCDE, 2015, p. 17).

Em síntese, a organização entende que

As pessoas com melhor nível de educação têm mais probabilidade de conseguir um emprego, ter boa saúde, levar uma vida mais saudável, participar ativamente na sociedade e alcançar patamares mais altos de satisfação do que seus pares com níveis de educação mais baixos (OCDE, 2010b; 2014) (OCDE, 2015, p. 25).

As competências socioemocionais vão, assim, se delineando como soluções. Primeiro e de forma mais abrangente por serem competências e, portanto, formas de preparar os indivíduos para o enfrentamento dos desafios, e segundo, por corresponderem a uma dimensão de

capacitação dos sujeitos antes não intencionada explicitamente, mas que, diante de um mundo pós-crise e tantos desafios, seria conclamada.

Assim, sob a mesma lógica de ampliação dos indicadores socioeconômicos visto na estrutura da OCDE, ampliam-se também as competências compreendidas como fundamentais: passam a ser necessárias novas medidas “que reflitam a gama dos fatores importantes para os indivíduos e para o seu bem-estar” (OCDE, 2015, p. 26).

A OCDE se apoia, também, em argumentos que poderiam ser considerados como uma forma de estímulo à pressão entre pares, como visto em Marcussen (2004), Woodward (2007) e Martens e Jakobi (2010). Isso porque enfatiza a importância das competências socioemocionais também a partir de afirmações que promovem, de um lado, o constrangimento daqueles que não estiverem alinhados às afirmações e proposições da organização e, de outro, um constrangimento pela comparação entre os países.

Isso se vê primeiro em uma afirmação mais genérica, onde a OCDE diz que “País, professores e empregadores sabem que crianças talentosas, motivadas, focadas em resultados e que agem colegiadamente são mais propensas a superar dificuldades, ter um bom desempenho no mercado de trabalho e, conseqüentemente, alcançar sucesso na vida” (OCDE, 2015, p. 13) – apresentando essas ideias como fatos dados, das quais todos deveriam compartilhar.

E, depois, em afirmações mais explicitamente direcionadas aos formuladores de políticas, dizendo que “Atualmente, muitos países membros da OCDE estão considerando seriamente a educação e o cuidado na primeira infância, e começaram a fazer ajustes em seus sistemas educacionais (OCDE, 2012)” (OCDE, 2015, p. 133) e que “A maior parte dos países da OCDE e de seus parceiros econômicos reconhece a necessidade de equipar os estudantes com competências socioemocionais” (OCDE, 2015, p. 109).

5.3.2 Caracterização das competências socioemocionais

O documento da OCDE, visto seu próprio título “Competências para o progresso social: o poder dar competências socioemocionais”, avoluma-se na caracterização dessas competências, dedicando uma porção significativa do documento a esse fim. Nesta categoria, reunimos todas

essas ideias que incluem a descrição da sua natureza e características, dos seus efeitos e importância, bem como as formas de intervenção que melhor promoveriam o seu desenvolvimento.

Como já apresentado no terceiro capítulo desta dissertação, a organização tem uma visão bastante particular das competências, entendidas 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. 36).

Algumas noções importantes podem ser retiradas dessa conceituação: que as competências podem ser medidas (mensuráveis) – porque é preciso que seja possível conferir seus resultados em relação aos indicadores da Estrutura para Medição do Bem-estar e do Progresso; que são maleáveis, significando que são características sobre as quais se pode agir – que, portanto, podem ser alvo de intervenções; e que têm seu sentido marcado pela produtividade, como já destacamos anteriormente.

Ao longo do documento, as competências socioemocionais são qualificadas por ainda outras características. Diz-se que são competências cumulativas, significando que mais e novas competências podem ser aprendidas, não necessariamente desaparecendo ao longo do tempo; que são aprimoráveis e, portanto, podem ser melhoradas ao longo da vida; que são aprendíveis e, por consequência, ensináveis; e que são, elas mesmas, base para a aquisição de novas competências – socioemocionais e cognitivas.

Uma característica ressaltada pela organização é quanto à relação entre competências socioemocionais e competências cognitivas. Dedicando-se no documento de 2015 às socioemocionais, a OCDE não deixa de considerar a importância das cognitivas, especialmente pelo seu impacto positivo sobre a aprendizagem, considerada ainda como fundamental à empregabilidade.

Contudo, as competências socioemocionais são consideradas um apoio que promove o melhor desenvolvimento das competências cognitivas, e por isso são fundamentais não só para o

desenvolvimento socioemocional especificamente, mas também para o desenvolvimento cognitivo. Além disso, segundo a OCDE (2015), as competências socioemocionais e cognitivas podem se desenvolver independentemente, mas também influenciam umas às outras mutuamente:

as competências cognitivas e as socioemocionais não atuam de forma isolada no estímulo a comportamentos e resultados positivos. Essas competências interagem, permitem trocas mútuas e reforçam suas contribuições para o progresso individual e da sociedade (OCDE, 2015, p. 130).

Outra característica é o desenvolvimento ótimo das competências socioemocionais durante a primeira infância. Com base em estudos de Heckman e outros, como já apontamos em capítulo anterior, entende-se que as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas ao longo de toda a vida, mas apresentam mais vantagens se o forem desde cedo. Parte dessa afirmação vê-se relacionada a essa interação entre competências socioemocionais e cognitivas pela ideia de cumulatividade: havendo competências socioemocionais que melhoram o desenvolvimento das cognitivas, então mais e melhores competências podem ser acumuladas se desenvolvidas desde cedo.

Ao afirmar tais características, é frequente que a OCDE declare concomitantemente a importância dessas competências. Por exemplo, quando diz que “Competências socioemocionais são capacidades que podem ser aprendidas e que habilitam as pessoas a desempenhar com sucesso e consistência uma atividade ou tarefa, e podem ser desenvolvidas e ampliadas mediante o aprendizado” (OCDE, 2015, p. 130) e que “As competências cognitivas e socioemocionais interagem entre si e possibilitam sucesso dentro e fora das escolas” (OCDE, 2015, p. 3).

Também se verifica importante para as recomendações da organização a característica de mensurabilidade, uma propriedade que é afirmada de forma recorrente ao longo do documento. Por exemplo, em frases como “Medir competências socioemocionais, embora desafiador, pode ser feito de forma confiável” (OCDE, 2015, p. 36) e “Existem medidas confiáveis de competências socioemocionais que podem ser usadas em grupos da mesma faixa etária, ao menos dentro de limites culturais e linguísticos” (OCDE, 2015, p. 14).

Reconhecendo que tais avaliações têm limites linguísticos e culturais (o que se alinha à problemática da cultura, já apresentada no capítulo terceiro desta dissertação), o relatório cita como possibilidades de formas de medidas: autoclassificações e classificações de observadores; autorrelato individual e o relato de observadores (como de professores, pais e pares); triangulação de relatos (chamada de “vinheta âncora”); avaliação de desempenho individual em tarefas (como através de testes laboratoriais, estudos psicométricos observacionais e medidas comportamentais); e avaliação de dados administrativos dos comportamentos infantis (como frequência escolar, registrada por professores e pais). Já as medidas (ou seja, aquilo que seria aferido), seriam, segundo a organização, a personalidade e características comportamentais. Ideias essas correspondentes também com a discussão teórica trazida no terceiro capítulo desta dissertação.

Enfatizando a importância da mensuração, a OCDE reivindica o poder das competências socioemocionais perante os desafios socioeconômicos por caracterizados e vistos anteriormente, dado poderem ser medidas em referência aos indicadores da estrutura de Medição do Bem-estar e do Progresso, da organização. Assim, o relatório se assenta majoritariamente em dados quantitativos, tratados estatisticamente, relativos ao impacto do desenvolvimento de competências socioemocionais sobre tais indicadores. Porém, mais do que os dados quantitativos, importam-nos as conclusões oferecidas pela organização através deles.

Como resultados, baseados em estudos próprios, a OCDE informa que as competências socioemocionais são relevantes para a permanência e conclusão do ensino superior e para o desenvolvimento das competências cognitivas. Afirma, também, que as competências cognitivas se mantêm importantes para o sucesso no ensino superior e para o desempenho escolar, como já mencionado. Seriam, portanto, essenciais aos resultados no campo educacional.

Em termos de mercado de trabalho, as análises reforçaram a importância das competências cognitivas, contradizendo afirmação da OCDE de que o mercado, cada vez mais competitivo, estaria agora exigindo mais do que as qualificações educacionais já tradicionais, marcadamente as competências cognitivas. Ainda assim, visto o entendimento de que as competências socioemocionais são importantes ao desenvolvimento das cognitivas, também as socioemocionais seriam importantes nessa dimensão de resultados.

Quanto às desigualdades econômicas, as competências socioemocionais seriam, segundo a organização, fatores de proteção do seu agravamento. Ao longo do relatório, a OCDE frisa frequentemente a situação do que chama de “populações menos favorecidas”, afirmando a importância de competências socioemocionais nesses casos. É uma ideia cuja presença no relatório entendemos poder ser lida através da lente de análise de Li e Auld (2020) sobre a virada humanitária da organização.

Sobre esse tema, a OCDE faz afirmações como: “Evidências sugerem que [...] investir cedo em competências socioemocionais é fundamental para melhorar a perspectiva na vida de populações menos favorecidas e reduzir as desigualdades socioeconômicas” (OCDE, 2015, p. 131), “As competências socioemocionais geralmente beneficiam indivíduos em toda a gama de competências, e as intervenções para aumentar esse tipo de competências podem ser particularmente benéficas para as populações menos favorecidas” (OCDE, 2015, p. 70) e “Isso quer dizer que as competências socioemocionais podem ser uma importante alavanca de políticas para crianças de classes menos favorecidas carentes de habilidade cognitiva” (OCDE, 2015, p. 79).

Em termos de saúde, as conclusões da OCDE derivam de um amplo conjunto de medidas: obesidade, depressão, alcoolismo, tabagismo e distúrbios alimentares. Para todas essas, as competências socioemocionais teriam apresentado efeitos positivos, diminuindo suas probabilidades. Contudo, no caso do tabagismo, também as competências cognitivas se mostraram importantes e, no caso da depressão, as competências socioemocionais ampliaram os resultados das competências cognitivas, reforçando a ideia de que as competências se influenciam entre si.

Em termos de segurança pessoal – que preferimos entender como questões comportamentais ou de socialização neste caso específico –, a conclusão da OCDE é a de que as competências socioemocionais são importantes por reduzirem a probabilidade de envolvimento em problemas de conduta, incluindo ingestão de álcool, tabagismo, abuso de substâncias, violência, brigas e *bullying*. No caso do *bullying*, seus resultados são totalmente relacionados às competências socioemocionais, sem que se percebam efeitos das competências cognitivas.

Quanto ao bem-estar subjetivo, os resultados apontariam para a importância das competências socioemocionais pelo impacto que têm sobre a satisfação com a vida, atitudes positivas e felicidade, indicando que têm “influência direta na definição do comportamento e no estilo de vida da pessoa” (OCDE, 2015, p. 132). Melhorariam, assim, diversos hábitos individuais que refletiriam nos demais resultados, como de saúde e trabalho, por exemplo.

Sem que já se houvesse uma matriz de competências socioemocionais definida no momento de coleta e produção desses dados, a OCDE trabalhou com um conjunto de capacidades, características e comportamentos que foram apresentados como noções próximas ao que hoje estabelece como tais competências. Entre as que se destacaram positivamente na produção de bons resultados, estão perseverança, sociabilidade, autoestima e estabilidade emocional.

Apenas dados sobre engajamento cívico, ligações familiares e sociais e resultados ambientais – demais indicadores da Estrutura para Medição do Bem-estar e do Progresso – não foram apresentados.

Ainda assim, indicando o que seriam legítimas evidências quanto aos efeitos das competências socioemocionais sobre indicadores socioeconômicos, a OCDE constrói seu argumento de poder das competências socioemocionais. Argumento esse que é reforçado por uma série de afirmações da organização em relação à necessidade de novas competências diante de um mundo-pós crise, ainda que tais afirmações não tenham lastro em evidências.

A organização escreve:

O atual ambiente socioeconômico impõe uma série de desafios, os quais, por sua vez, exigem que os indivíduos administrem a complexidade e a diversidade de sua vida pessoal, profissional e social. Esses desafios só podem ser enfrentados por aqueles que têm um conjunto abrangente de competências cognitivas e socioemocionais (OCDE, 2015, p. 42).

As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo (OCDE, 2015, p. 18).

Os jovens, hoje, dependem mais das próprias competências e da motivação para obter sucesso futuro (OCDE, 2015, p. 21).

Adensando a individualização das responsabilidades como resposta a problemas de ordem social e econômica, estabelece-se, então, a importância dessas competências como que inequívocas soluções. Por um lado, por tratarem de capacidades ainda não explícita e intencionalmente visadas pelos sistemas educativos, mas necessárias; e, por outro, por serem essenciais às competências cognitivas já reconhecidas como pilares educacionais.

A organização torna às evidências, agora da literatura científica, também para embasar orientações às práticas e políticas que visem o desenvolvimento das competências socioemocionais. Nesse conjunto de ideias, está aquilo que é indicado pelos dados como as formas mais adequadas para o ensino-aprendizagem dessas competências.

A organização aponta como fatores fundamentais as intervenções e os ambientes inovadores de ensino-aprendizagem e os contextos de aprendizagem a que as crianças são expostas – esses últimos diferenciados do ambiente de aprendizagem por corresponderem a espaços além-escola, como famílias e comunidade. O documento trabalha com a premissa de que a aprendizagem ocorre dentro e fora da sala de aula, realizando-se também nos ambientes familiares, comunidades e locais de trabalho – por isso, elege como atores importantes não só os professores e as escolas, mas também os pais e responsáveis (família), a comunidade (em que se inserem as famílias), os empregadores e os formuladores de políticas.

Entre tais atores e espaços, enfatiza-se a complementariedade de cada um e, assim, a orientação por um trabalho integrado, aproximando as famílias das escolas, por exemplo, em prol do acompanhamento do desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, mas também em prol da orientação às famílias para tal desenvolvimento.

Segundo a organização, “As famílias podem definir o desenvolvimento socioemocional das crianças proporcionando direcionamento, desenvolvendo hábitos, transmitindo valores e compartilhando expectativas” (OCDE, 2015, p. 82) visto, por exemplo, que “famílias atenciosas, carinhosas e que promovem atividades estimulantes melhoram as competências cognitivas e socioemocionais das crianças (Baxter e Smart, 2011; Cabrera, Shannon e Tamis-LeMonda, 2007; Cunha, Heckman e Schennach, 2012)” (OCDE, 2015, p. 82).

No contexto da educação formal, as escolas e professores ficariam responsáveis pelo desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes através da introdução e realização de atividades curriculares e extracurriculares que favorecessem esse objetivo. Os professores beneficiariam seus estudantes particularmente através do estabelecimento de relações de confiança e apoio, impactando positivamente em competências como a autoestima, a motivação e a estabilidade emocional das crianças e adolescentes. Segundo estudo mencionado pela OCDE, estima-se que “o impacto dos professores é maior sobre as competências socioemocionais do que sobre as cognitivas” (OCDE, 2015, p. 85), ressaltando a relevância desses atores e a importância dos incentivos à formação de professores para esse objetivo.

As práticas escolares afirmadas como necessárias para o desenvolvimento das competências socioemocionais podem ser agrupadas em quatro conjuntos: programas de intervenção, atividades curriculares e atividades extracurriculares.

Os programas de intervenção são aqueles elaborados e implementados com o objetivo específico de desenvolvimento das competências socioemocionais. Existem os programas voltados ao desenvolvimento considerado tardio, para estudantes que, por exemplo, abandonaram a escola; programas voltados a populações menos favorecidas, visando fortalecer suas competências socioemocionais; mas também programas que são alternativos aos currículos escolares que não preveem o trabalho sobre tais competências, no sentido de somarem-se a eles, complementando a formação dos estudantes.

Quanto às atividades curriculares, seriam atividades previstas nos currículos, podendo ser desde atividades em disciplinas já tradicionais que, por sua natureza, favorecem o desenvolvimento das competências socioemocionais, até novas disciplinas, voltadas a esse fim específico. Por exemplo, as evidências reunidas pela OCDE sugerem que “Participar de atividades esportivas, oficinas de arte ou de teatro pode elevar o número de competências socioemocionais, incluindo disciplina, capacidade de trabalho em grupo e curiosidade (Covay e Carbonaro, 2010)” (OCDE, 2015, p. 84), indicando, assim, a importância das disciplinas voltadas a esses temas.

Simultaneamente, afirma-se que “Evidências sugerem que as competências socioemocionais podem ser ensinadas em matérias-padrão, como matemática e linguagem, se o currículo integrar

explicitamente essas competências ao processo de aprendizagem” (OCDE, 2015, p. 86). Afirmar-se, também, que “As práticas escolares podem ter ganhos incrementais se adotarem projetos da vida real nas atividades curriculares existentes” (OCDE, 2015, p. 90). Portanto, também as disciplinas do conhecimento científico podem ser mobilizadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais, desde que intencionalmente arquitetadas para tal.

Para o sucesso das intervenções em favor do desenvolvimento das competências socioemocionais, a OCDE afirma que “Programas escolares bem-sucedidos tendem a ser sequenciados, ativos, focados e empregam práticas de aprendizagem explícita” (OCDE, 2015, p. 90), sendo essa uma forma de se planejar a prática escolar para esse fim.

Além disso, baseada na evidência de que “Relacionamentos que geram vínculos saudáveis afetam positivamente o entendimento e o controle das emoções das crianças, assim como o gosto pela aprendizagem (Noelke, em futuro lançamento)” (OCDE, 2015, p. 82), a organização afirma que “Os programas podem melhorar com a promoção de relacionamentos positivos entre pais e filhos, e entre orientadores e crianças” (OCDE, 2015, p. 90).

Quanto às atividades extracurriculares, mobiliza-se a mesma ideia da potência de atividades relacionadas aos esportes, artes e também atividades acadêmicas, mas em contexto informal, privilegiando-se as relações entre pares e facilitadores. Ou, ainda, há o caso das atividades relacionadas ao engajamento cívico, como a participação em conselhos estudantis, serviços comunitários e tarefas de cuidados escolares. Seriam todas essas atividades que elevariam a autoeficácia, o senso de responsabilidade, o trabalho em grupo, a autorregulação, a autoestima e mesmo o desempenho escolar.

Tudo isso é considerado, ainda, sob a priorização de investimentos precoces, visto que “O investimento em intervenções na primeira infância proporciona os maiores retornos em termos de garantir níveis mais elevados de competências e resultados positivos na idade adulta (Kautz *et al.*, 2014)” (OCDE, 2015, p. 38). À exemplo de dados coreanos, a OCDE afirma sobre a “importância de investir suficientemente em competências socioemocionais antes dos primeiros anos da adolescência, para permitir que as crianças colham os benefícios dos investimentos futuros” (OCDE, 2015, p. 80).

Com base nesse conjunto de evidências, a OCDE passa, então, à análise das práticas e políticas realizadas por seus países membros e parceiros e às recomendações aos países a partir tanto das evidências quanto dos exemplos encontrados entre os países pesquisados.

5.3.3 *Práticas e políticas educacionais*

Através de uma espécie de inventário de práticas e políticas de países da OCDE consideradas como formas de promoção do desenvolvimento socioemocional, a organização tanto apresenta práticas e políticas consideradas positivas quanto aponta lacunas a serem superadas. Sem que o objetivo pareça ser exatamente o de colocar os países sob julgamento e comparação, é um inventário que exemplifica o que a organização considera como adequado ou inadequado em prol das competências socioemocionais.

Esses exemplos estão alinhados àquilo que a OCDE apresenta como formas cientificamente embasadas de desenvolvimento dessas competências, dando base às recomendações que a organização faz mais diretamente aos formuladores de políticas. Identificamos seis conjuntos de práticas e políticas que a OCDE destaca serem realizadas pelos países: avaliação, atividades extracurriculares, atividades curriculares, iniciativas locais e programas independentes e integração aos objetivos educacionais.

As iniciativas locais e os programas independentes têm em comum o fato de não serem políticas educacionais instituídas, sendo desenvolvidos autonomamente pelas escolas ou outras instituições paralelas. Enquanto as iniciativas locais referem-se às atividades realizadas de forma independente pelas escolas, os programas independentes referem-se às atividades que não são promovidas pela educação obrigatória, mas por outras entidades.

No entendimento da OCDE, ambas são atividades que funcionam como “uma alternativa aos currículos padrão” (OCDE, 2015, p. 108) e distinguem-se pela “ênfase explícita no desenvolvimento socioemocional para promover capacidades cognitivas e bem-estar” (OCDE, 2015, p. 108). Exemplos de iniciativas locais considerados pela organização são as escolas Waldorf e Montessori, o que não exclui o caso de escolas sem essa especificidade, mas que ainda assim elaboram individualmente “abordagens inovadoras para incentivar o desenvolvimento socioemocional dos alunos” (OCDE, 2015, p. 108).

No caso das atividades extracurriculares, que são relacionadas àquele rol de atividades como esportivas, de artes, cívicas e afins já mencionadas, a OCDE encontra dois casos diferentes: aquele em que tais atividades são instituídas como política para o país e em que, portanto, define-se para todas as escolas que atividades são essas e suas diretrizes; e aquele em que são atividades organizadas pelas próprias escolas, à semelhança das iniciativas locais e, portanto, diferentes para cada escola.

A autonomia escolar para a definição das atividades é compreendida pela organização como fator inadequado visto as disparidades que produz dentro de um mesmo país. O problema estaria no fato de que, sem políticas instituídas, não se poderia promover ações coordenadas de desenvolvimento socioemocional ao longo dos sistemas educativos. A organização afirma: “há diferenças consideráveis entre diferentes jurisdições nacionais e locais na disponibilidade de políticas e programas elaborados para medir e desenvolver competências socioemocionais como perseverança, autoestima e sociabilidade” (OCDE, 2015, p. 13), “Essas disparidades produzem ineficiências: atrasam investimentos em competências; criam descontinuidades em investimentos em diferentes estágios da educação e desigualdades na qualidade dos ambientes de aprendizagem” (OCDE, 2015, p. 133).

Por isso, são apresentados de forma positiva os casos em que os currículos nacionais oferecem disciplinas que, como apontado pelas evidências, favorecem o desenvolvimento das competências socioemocionais. Por exemplo, currículos que não declaram esse objetivo explicitamente, mas que são compostos por disciplinas como educação física, educação em saúde, educação cívica e educação moral ou religiosa, consideradas promotoras dessas competências; currículos que explicitamente indicam o objetivo de desenvolvimento de determinadas competências, como de resolução de conflitos, autocontrole e força de vontade; e, dentre esses, currículos que oferecem disciplinas obrigatórias específicas ao desenvolvimento das competências socioemocionais e que integram esse objetivo também a suas disciplinas tradicionais de conhecimento.

É exemplar daquilo que a OCDE considera uma boa prática e política educacional o caso da Irlanda. A organização escreve:

A Irlanda, por exemplo, adotou um novo currículo para alunos dos primeiros anos do ensino secundário (*Junior Cycle Framework*) desde setembro de

2014. Ele enfatiza o desenvolvimento socioemocional dos alunos em todas as disciplinas. Esse novo currículo inclui seis “competências-chave”, além de letramento e numeramento: 1) controlar-se; 2) ficar bem; 3) comunicar-se; 4) ser criativo; 5) trabalhar em grupo e 6) lidar com as informações e o pensamento. Essas competências serão incluídas nos resultados de aprendizagem de todas as especificações do currículo, e os professores serão encorajados a incorporá-las em seu planejamento de classe, pedagogia e avaliação (Departamento de Educação e Competências, 2012) (OCDE, 2015, p. 101).

Valoriza-se, então, a integração do objetivo de desenvolvimento das competências socioemocionais à política educacional, planejada do currículo à avaliação, orientando todo o trabalho pedagógico. Portanto, valoriza-se as competências socioemocionais explicitamente assumidas como objetivos educacionais. Disciplinas de conhecimentos objetivos e competências cognitivas não mais se encontrarão, na perspectiva da OCDE, sem que estejam acompanhadas por essas novas competências. Ou seja, as competências socioemocionais tornam-se fundamento: os processos e resultados escolares não existiriam delas desvinculados.

Por isso, a OCDE (2015) apresenta positivamente os casos em que essas competências são integradas explicitamente aos objetivos da educação, oficializadas nas políticas educacionais de um país. Por exemplo, quando os países afirmam objetivarem “cultivar a personalidade, as atitudes e os valores dos indivíduos, além do conhecimento e das capacidades intelectuais” (OCDE, 2015, p. 96), bem como quando objetivam o desenvolvimento de capacidades como as de atingir objetivos, trabalhar em grupo e lidar com as emoções.

A organização frisa, ainda, a avaliação, entendida como medição e monitoramento das competências socioemocionais dos estudantes. Entre os países pesquisados, a constatação é a de que muitos contam com diretrizes para tal avaliação, ainda que não exijam formalmente medidas padronizadas. São avaliações usadas em apoio ao processo de aprendizagem, sendo incluídas, em alguns casos, junto às avaliações de final de período, tradicionalmente voltadas aos conhecimentos objetivos e competências cognitivas. Em alguns casos, usadas também para avaliar os sistemas educacionais, com avaliações de nível nacional.

Para a OCDE (2015), a importância dessas avaliações está no apoio à prática docente, ao desenvolvimento dos estudantes e à avaliação dos sistemas educacionais e seu aperfeiçoamento, compreendendo-as como ferramentas de coleta de dados. Por exemplo, compreende que, a partir de uma mesma base informacional, que também contaria com evidências científicas, se

poderia fornecer às escolas diretrizes que reduzissem as divergências encontradas nos sistemas educacionais quanto a promoção dessas competências.

Por isso, frisa a importância do compartilhamento e uso desses dados, de forma a alimentar o próprio sistema educacional – do nível micro ao macro, das práticas escolares à política pública –, sugerindo o monitoramento das competências socioemocionais dos estudantes ao longo de todo o percurso educacional, significando sua medição desde a primeira infância até a idade adulta.

Nesse sentido, a organização destaca negativamente a falta de regularidade na avaliação das competências socioemocionais realizadas nas escolas e a falta de uso dos dados em prol dos processos educacionais, incluindo-se o informe aos pais. Por isso, parece indicar como mais apropriado um sistema também coordenado dessa avaliação e do seu uso, assim como percebe-se indicar no tema do currículo.

Diante dessas constatações, observa-se da parte da OCDE a valorização da conformação de uma política educacional que planeje, oriente e ofereça condições suficientes e adequadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais a partir de conhecimentos, práticas e objetivos comuns a todo o sistema educacional. Por isso, faz recomendações que buscam promover a coordenação das políticas educacionais e da sua realização, ao contrário de incentivar iniciativas totalmente autônomas localmente, por exemplo.

Assim, para os formuladores de políticas, a OCDE sintetiza quatro recomendações:

- Refletir sobre os principais objetivos do sistema educacional de modo a avaliar se as atuais políticas e práticas são orientadas à consecução do objetivo de incrementar várias competências – incluindo as socioemocionais – ou se é necessário um novo portfólio de políticas para reforçá-las.
- Tomar medidas concretas para adotar e proporcionar suporte suficiente para as práticas que incentivam um conjunto mais amplo de competências – incluindo as socioemocionais – e que asseguram uma sociedade mais produtiva, mais inclusiva, mais ecológica e mais coesa.
- Promover o apoio a todo o sistema para endossar e incorporar a aprendizagem socioemocional nos currículos. Isso incentivará os professores que acreditam na importância do desenvolvimento socioemocional, mas que enfrentam pressões para assegurar um bom desempenho nas principais disciplinas, como matemática e línguas.
- Considerar a possibilidade de medir competências cognitivas e socioemocionais desde a primeira infância até a idade adulta, de modo a

adicionar mais evidências que forneçam informações para as políticas e práticas educacionais (OCDE, 2015, p. 134).

Em outras palavras, a organização estabelece um conjunto de elementos essenciais à promoção das competências socioemocionais: políticas educacionais que firmem esse compromisso e orientem sua realização; a integração desse objetivo aos currículos; a efetivação de tais políticas e currículos adequadamente; e o monitoramento longitudinal das competências dos estudantes, acumulando dados subsidiários das políticas e das práticas em educação.

Quanto à primeira recomendação, de revisão das políticas educacionais, a organização afirma que as evidências coletadas entre os países da OCDE “sugerem haver espaço para aprimorar competências das crianças a partir de reformas políticas” (OCDE, 2015, p. 130), indicando que as reformas de sucesso apresentam em comum (e aqui destacamos dois elementos) a “oferta de treinamento de competências para crianças e professores com base em práticas sequenciadas, ativas, focadas e explícitas” (OCDE, 2015, p. 131) e a “introdução de programas entre a primeira infância e a adolescência, e acompanhamento e complementação dos investimentos feitos anteriormente” (OCDE, 2015, p. 131).

Portanto, a recomendação também de que os formuladores de políticas trabalhem com a prioridade de investimentos precoces, desde a infância, visto a condição dessas competências como base para o desenvolvimento de ainda outras. Segundo a OCDE, “os investimentos precoces proporcionam os maiores retornos, garantindo níveis mais altos de competências e resultados positivos na idade adulta” (OCDE, 2015, p. 131), afirmando também que “Competências socioemocionais não devem ser negligenciadas pelos formuladores de políticas, já que são fundamentais para as cognitivas” (OCDE, 2015, p. 39).

Quanto a recomendação ao nível dos currículos, a OCDE afirma que “Embora as legislações e os currículos não sejam os únicos instrumentos definidores do ambiente escolar, os sistemas educacionais devem buscar a melhoria das diretrizes existentes – acrescentando práticas de sucesso e evidências disponíveis na literatura” (OCDE, 2015, p. 109). Assim, indica aos países a consolidação de padrões e diretrizes curriculares entendidos como “formas diretas para que os governos promovam as competências socioemocionais, sistemática e coerentemente” (OCDE, 2015, p. 96), e, simultaneamente, destaca a necessidade de cooperação entre formuladores de políticas, pesquisadores, escolas (professores e administradores) e famílias em

prol de um intercâmbio de informações que possa “ajudar a oferecer oportunidades de experimentação e enriquecer a base de evidências” (OCDE, 2015, p. 109)

Para a organização, esse intercâmbio é fundamental pela noção de que as políticas e práticas educacionais devem ser baseadas em evidências e, portanto, orientadas adequadamente quanto ao “tipo de competências cognitivas e socioemocionais que devem ser incentivadas e como fazê-lo” (OCDE, 2015, p. 26). Com diretrizes construídas a partir de evidências, se poderia reduzir as divergências – aquelas encontradas pela OCDE nos casos em que não se encontravam determinações específicas da política educacional ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

Baseada em evidências, a efetivação desse objetivo poderia ser feita, por exemplo, através da “adaptação das atuais práticas de ensino e aprendizagem mediante treinamento sequenciado; formas ativas de aprendizagem; tempo e atenção dedicados a tarefas que desenvolvam as competências; e objetivos explícitos” (OCDE, 2015, p. 134), todos esses indicados pelos estudos como promotores de bons resultados. A organização indica, também, o incentivo ao envolvimento dos pais e da comunidade em vistas de “assegurar que eles complementem os esforços da escola” (OCDE, 2015, p. 134) e considerando a necessidade de coerência entre “contextos de aprendizagem (família, escola e comunidade) e estágios da progressão escolar (durante o ensino primário e o secundário)” (OCDE, 2015, p. 15).

Quanto às avaliações, além dos benefícios e usos indicados pela organização, a OCDE afirma que “A medição também pode ajudar a aumentar a consciência sobre a importância desse tipo de competência para o futuro das crianças e seu progresso social” (OCDE, 2015, p. 131) e, portanto, ajudar no exercício de reconhecimento do papel dessas competências como novos conteúdos e objetivos educacionais e mesmo na sua adesão pelos profissionais da educação, famílias e comunidades.

De forma bastante direta, a organização afirma que “Investir na educação e nas competências é uma das principais políticas para a solução dos numerosos desafios socioeconômicos atuais e para garantir cidadãos prósperos, saudáveis, engajados, responsáveis e felizes” (OCDE, 2015, p. 27). Mais especificamente, investir em competências socioemocionais cedo e ao longo dos anos escolares é “Uma forma eficiente de reduzir as desigualdades nos resultados educacionais,

de mercado de trabalho e sociais” (OCDE, 2015, p. 131) e, ainda, uma “forma importante de maximizar o retorno dos investimentos em competências ao longo da vida” (OCDE, 2015, p. 15).

Outra ideia mobilizada pela organização é a de “que é preciso um espectro mais amplo de competências para alcançar sucesso no mercado de trabalho, para sustentar uma família, criar filhos, cultivar um estilo de vida saudável, proporcionar apoio aos demais e ser um membro ativo da sociedade” (OCDE, 2015, p. 22). Isso tudo considerando-se uma caracterização da realidade que entende que a globalização, a sociedade no século XXI, representa um novo mundo que exige, no presente e para o futuro, novos perfis dos indivíduos. Uma sociedade marcada pela incerteza, pelos desafios e, assim, pela necessidade de flexibilidade e capacidade de adaptação e perseverança dos indivíduos – ou seja, as competências socioemocionais como as competências para o futuro, as “competências transformadoras” analisadas por Li e Auld (2020).

Essa ideia é captada em uma série de afirmações da OCDE, que diz, por exemplo, que “As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante” (OCDE, 2015, p. 18), que “Aqueles capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes” (OCDE, 2015, p. 18) e que “O mundo globalizado precisa de indivíduos capazes de entender o impacto de suas ações sobre os demais e que possam se adaptar e progredir em meio a desafios não previstos” (OCDE, 2015, p. 22).

A notar, feitas todas essas recomendações aos formuladores de políticas e, portanto, às políticas educacionais dos países, a OCDE sintetiza ainda quatro recomendações aos administradores escolares, sugerindo:

- Avaliar se o sistema escolar está investindo o suficiente no estímulo e na medição das competências socioemocionais.
- Avaliar se as medições e metodologias usadas para estimular as competências socioemocionais são apropriadas.
- Incentivar o envolvimento de pais e da comunidade, e assegurar que eles complementem os esforços da escola.
- Promover o apoio a todo o sistema para endossar e incorporar a aprendizagem socioemocional nos currículos. Isso incentivará os professores que acreditam na importância do desenvolvimento socioemocional, mas que

enfrentam pressões para assegurar um bom desempenho nas principais disciplinas, como matemática e línguas (OCDE, 2015, p. 134).

Recomendações que, entendemos, respondem à implementação das políticas sugeridas pela OCDE, visto o destaque dado à atividade avaliativa, que, percebe-se, é apresentada à serviço do monitoramento da efetivação das práticas e políticas de desenvolvimento das competências socioemocionais.

Outro conjunto relevante de afirmações da OCDE é quanto à viabilidade de suas recomendações. Ou seja, tendo afirmado ao longo do documento a necessidade de que os sistemas educacionais dos países se atualizem diante de um novo objetivo, o de desenvolvimento de competências socioemocionais, o que exigiria desde a revisão das políticas educacionais até a revisão das práticas escolares e a implementação de novas e sistemáticas avaliações, além de esforços de pesquisa, qual seria a viabilidade de os Estados promoverem tão importantes mudanças?

A OCDE afirma: “As melhoras de aprendizado podem não exigir grandes reformas ou recursos” (OCDE, 2015, p. 3), “O incentivo às competências socioemocionais pode ocorrer lado a lado com os esforços em curso para melhorar as competências cognitivas” (OCDE, 2015, p. 134) e, ao passo que, “Por falta de recursos, muitas escolas podem não ter capacidade de introduzir grandes inovações nas atividades curriculares e extracurriculares”, podem, “sem mudanças profundas, adaptar as práticas existentes e introduzir práticas novas” (OCDE, 2015, p. 85). Assim, com poucos, mas importantes esforços, os sistemas educacionais poderiam se atualizar e verem-se comprometidos com esse novo objetivo.

Por fim, consideramos importante ainda uma ideia que, mesmo que não identificada diretamente pelas afirmações da OCDE, delas deriva.

Visto que todo o documento se dedica a apresentar as competências socioemocionais, sua descrição, caracterização, efeitos positivos e importância compõem grande volume da publicação – contudo, o incentivo à introdução dessas competências aos objetivos, currículos, práticas e avaliações escolares ocorre sem que um determinado conjunto de competências tenha sido especificado.

Havendo destacado como competências socioemocionais o controle emocional, o trabalho em grupo e atingir objetivos ao longo do documento, a avaliação da OCDE das práticas e políticas dos países não exigiu o trabalho com esse conjunto específico ou ainda outro. Também não exigiu a referência *ipsis litteris* às competências socioemocionais, considerando menções a partir de noções mais amplas, como a de desenvolvimento das personalidades, dos valores e das atividades.

Controlar-se, ficar bem, comunicar-se, ser criativo, lidar com as informações e o pensamento; autonomia, responsabilidade, cooperação; desenvolvimento da personalidade e da cidadania; competências transversais: todos esses são identificados nas práticas e políticas dos países e foram considerados pela organização como elementos que alinham as políticas educacionais ao objetivo de desenvolvimento de competências socioemocionais. Um conjunto diverso de termos, mas que entendemos que a OCDE considera poderem ser mobilizados em prol de um objetivo e sentido comum.

Entendemos, assim, que, mais do que exigir uma matriz de competências exata, importa à organização a assimilação da ideia geral dos objetivos de formação de competências socioemocionais. Importa a integração de competências para além das cognitivas, que falem sobre a capacitação dos indivíduos em termos da sua socialização, dos seus comportamentos, da sua relação consigo mesmo e com o outro e do aprimoramento de determinadas características individuais – ou seja, todo esse universo de sentidos e objetivos que, no capítulo 3, identificamos como sendo o universo das competências socioemocionais.

5.3.4 *Uma síntese*

Sem arriscar sermos redundantes nesta síntese, repetindo o que já foi acima apresentado, importa-nos neste momento somente algumas notas diante do que se viu revelado pela sistematização do documento da OCDE (2015).

Fica evidente que, além da descrição das competências socioemocionais e da argumentação pela sua importância, a OCDE destaca determinadas práticas e políticas que considera mais adequadas e, conseqüentemente, afirma a necessidade de os sistemas educacionais adaptarem-se a um novo objetivo que lhes será demandado, o de capacitação dos indivíduos quanto às suas

competências socioemocionais. Afirmar essa que nos importa diretamente por confirmar, no tema das competências socioemocionais, que também a OCDE tem dado orientações aos países, como já fez sobre outras reformas educacionais.

Para dar legitimidade tais orientações, a organização precisa de respaldo: primeiro, apontando que tal demanda se revela não por caprichos próprios da organização, mas pela realidade socioeconômica que se impõe – naquele momento, atrelada ainda à crise financeira de 2008, mas prevista para adiante considerando-se os desafios gerados pelo avanço do mundo globalizado e do progresso tecnológico. E, segundo, argumentando através da (assim assumida) inevitabilidade das evidências: os números afirmam, a ciência diz que as competências socioemocionais são efetivas diante dos desafios elencados, que elas são necessárias e que elas são, portanto, respostas viáveis.

Esta é uma característica marcante do documento: a relação direta entre determinada caracterização da realidade e a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais. Uma relação que, entendemos, só é possível tão direta porque não é, em nenhum momento, desafiada pela complexidade que de fato caracteriza essa realidade. Apontada somente em termos de taxas em ascendência ou descendência de determinados indicadores da Estrutura para Medicação do Bem-estar e do Progresso, da própria OCDE, é uma realidade artificializada em prol do enquadramento que beneficia a proposta da organização.

O que se destaca dessa característica do documento é o assumir das competências socioemocionais como respostas diretas, como que inevitáveis, cujas justificativas encontram-se nessa superficialidade da compreensão das relações sociais e econômicas e do real papel que a educação pode ter diante desses desafios. Justificativas tão frágeis que, podemos considerar, só podem se sustentar dentro do enquadramento discursivo realizado pela organização, visto que a materialidade dos fatos as contradiz.

Sendo justificativas incompatíveis com a realidade, pode-se compreender que adotar as competências socioemocionais nas políticas educacionais não precisa de verdadeiras justificativas, mas de um alinhamento discursivo que é tanto mais político do que

verdadeiramente embasado em evidências. Nem mesmo as necessidades de desenvolvimento e formação dos indivíduos são mencionadas como justificativas pela organização.

Assim, ainda que o objetivo desta etapa da pesquisa tenha sido, a princípio, somente o de descrever objetivamente as ideias da OCDE, é inescapável a percepção de características consoantes com as análises de Marcussen (2004), Woodward (2007) e Martens e Jakobi (2010) quanto às formas de atuação da organização.

Primeiro, pela perspectiva de geração de ideias, apresentada por Martens e Jakobi (2010), visto que a organização identifica e indica problemas correntes e futuros a serem solucionados, sugerindo a eles soluções e, portanto, novas ideias de práticas e políticas. Para isso, mobilizando o que Marcussen (2004, p. 16, tradução própria) descreve como sendo a formulação de “crenças causais e de princípios” que permitem esse tipo de relação direta entre problemas socioeconômicos, educação e competências socioemocionais; uma formulação que visa restringir ou permitir comportamentos: direcionar as práticas e políticas dos países.

Comportamentos esses justificados como caminhos para que os países prosperem no sistema capitalista, apontados quase que como regras a serem seguidas em vistas desse objetivo, como diz a noção de governança legal de Woodward (2010). Afinal, as competências socioemocionais são apresentadas como diretamente relacionadas à produtividade e como nova dimensão do capital humano. Assim, como os países poderiam lidar com a crise econômica sem essas competências? E com os desafios futuros do mundo globalizado? Por isso, tais competências são indicadas em termos daquilo que é adequado a tal objetivo e das práticas que “comprovadamente” funcionam para o seu fomento, alinhando-se ao que Marcussen (2004) caracteriza como sendo a mediação ideacional realizada pela OCDE.

Para tanto, é um relatório que mobiliza a todo momento as evidências como sua base argumentativa, como a comprovação do que funciona e que, por isso, é adequado. Mobilizando, portanto, o que Martens e Jakobi (2010) denominam como geração de dados e elaboração de políticas, quando a organização se utiliza dos dados dos países para identificar práticas de sucesso a serem copiadas independentemente das especificidades de cada país.

Combinando dados quantitativos de impacto das competências socioemocionais com o inventário de práticas e políticas dos países consideradas de fomento às competências socioemocionais, a OCDE enquadra o que são os comportamentos adequados, permitidos, as regras para a prosperidade dos países diante do conjunto de desafios que a eles se impõem.

A mobilização das evidências é destacada também pelos estudos das políticas educacionais globais na tentativa de compreender como essas se originam, se disseminam e são implantadas localmente. O que faz a OCDE alinha-se ao que Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012) apresentam em sua revisão como sendo o exercício de enquadramento cujo objetivo principal é do convencimento, independentemente da fidedignidade das afirmações ou da promiscuidade dos dados utilizados – muitas vezes originadas das próprias organizações que querem promover suas ideias, como é o caso deste documento da OCDE.

Ademais, argumentando que os países da OCDE, como que de maneira generalizada, já reconhecem a importância das competências socioemocionais e se esforçam para o seu desenvolvimento através da atualização de seus sistemas educacionais, pode-se entender que a organização tenta aderir à sua proposta o que Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012) mencionam como sendo o *status* global de determinadas políticas. Tal *status* seria um fator também de convencimento, como que o certificado da importância de determinada ideia e, quiçá, da necessidade de que os países se atualizem para não se destacarem negativamente na percepção da comunidade internacional.

Outra ideia mencionada pelos autores é a de desterritorialização, quando as origens de determinadas políticas – ou ideias políticas, se pudermos assim colocar – são camufladas, entendidas como que entidades sem origem conforme instaladas em mais e mais países. Apresentando as competências socioemocionais como soluções naturais aos problemas socioeconômicos, a OCDE não menciona sua origem relacionada à realidade americana ou que a forma como é endossada em seu documento é particular da própria OCDE, esquivando-se de autoria. Sem origem, parecem neutras, automaticamente positivas – ideias que pairam no ar aguardando apenas serem reconhecidas e aceitas pelos países que ainda não o fizeram.

É importante no processo de convencimento dos países quanto a determinadas políticas que essas se apresentem como funcionais, úteis, de fato correspondentes e eficientes em vistas dos

problemas a serem enfrentados. Por isso o enquadramento a partir de evidências e por isso a importância de um *status* global.

Dos pontos de vista de Dale (1999) e de Barnett *et al.* (2004), citados por Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012), se poderia compreender a atuação da OCDE, então, como definidora de significados, conforme estabelece determinados sentidos – do que é o papel da educação, do que devem ser as práticas educacionais sob a realidade do século XXI pós-crise financeira de 2008 –, e também como disseminadora de novas ideias que se conformam como novas normas, crenças e princípios, para isso buscando persuadir os países através do seu conhecimento, que apresenta sob caráter técnico.

Evidenciando neste documento seu teor persuasivo e de abrangência internacional e a sua função de disseminação de determinadas ideias, práticas e políticas para os países, compreendemos evidente a intenção da OCDE de que as competências socioemocionais sejam assimiladas como novos elementos necessários e inequívocos do progresso e prosperidade dos países e, por isso, assimiladas como novos objetivos dos sistemas educacionais – não só entre seus países membros e parceiros, onde a OCDE já relata essa manifestação, ainda que precise ser melhor coordenada, mas também entre os demais países a que sua capacidade de articulação política puder alcançar. Não fosse esse o objetivo, o documento não apresentaria as características que apresenta.

Portanto, apenas reforçam-se nossos questionamentos visto a confirmação desse objetivo: estariam as políticas educacionais sul-americanas adotando as competências socioemocionais como novos elementos? E, se sim, utilizando-se das mesmas noções, sentidos e argumentos que a proposta da OCDE? Assim, voltamo-nos a seguir ao mergulho entre tais políticas, começando pela identificação dos países e dos documentos em que tais competências encontram-se assimiladas.

6 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUL-AMERICANAS

Dando continuidade à investigação, neste capítulo reunimos a metodologia e os resultados do mapeamento, bem como a finalização do procedimento de congruência e sua análise.

Na primeira parte, detalhamos o passo a passo do mapeamento, etapa em que se levantaram os documentos da política educacional sul-americana, em busca da identificação da assimilação das competências socioemocionais, e coletaram-se, desses documentos, dados relativos à sua caracterização.

Apresenta-se, assim, um panorama da assimilação dessas competências entre os países sul-americanos investigados, apontando importantes similaridades do fenômeno na região e, simultaneamente, importantes particularidades caso a caso.

Na segunda parte, detalhamos a finalização do procedimento de congruência, que contou com a seleção, dentre os documentos do mapeamento, daqueles coerentes e viáveis para o procedimento; com a coleta dos dados necessários; e, por fim, sua análise, em vistas da investigação dos alinhamentos entre as competências socioemocionais como assimiladas nesses documentos e as ideias e recomendações da OCDE, descritas no capítulo anterior.

Assim, adensam-se os dados do panorama da região observando-se o que as similaridades e particularidades identificadas significam diante do objetivo declarado da OCDE de adoção das competências socioemocionais como objetivos educacionais pelos países.

6.1 Os procedimentos do mapeamento

Na etapa de mapeamento, o objetivo da pesquisa foi o de identificar a presença das competências socioemocionais entre as políticas de educação de países sul-americanos e, portanto, o de identificar a sua assimilação como elementos da política educacional na região.

Como já apresentado no capítulo 2 desta dissertação, o mapeamento se baseia em documentos estatais produzidos e publicados pelo poder público dos países investigados, enfocando aqueles dedicados à educação e, em particular, à educação obrigatória e de abrangência nacional.

Em particular, baseia-se em documentos referentes a etapas do processo de políticas que correspondem a políticas já homologadas, excluindo-se os documentos referentes a etapas de produção de agenda, quando determinadas ideias políticas circulam entre as instâncias do poder público, mas não se verificam oficializadas.

Considerando o histórico traçado das propostas de educação socioemocional no capítulo 3 e tendo como referência, em particular, a proposta da OCDE, definimos, ainda, que tais documentos deveriam corresponder ao período de publicação de 2015 a 2024 – sendo o ano de 2015 o de publicação do relatório da OCDE, sobre o qual baseamos o procedimento de congruência (OCDE, 2015), e o ano de 2024 o ano em que realizamos o mapeamento.

Quanto à restrição à documentos de abrangência nacional, a opção se justifica pelos tipos de administração dos Estados dos países investigados – a lembrar, são esses países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

Quadro 8 – Tipos de Estados dos países investigados

País	Tipo do Estado
Argentina	Federativo
Bolívia	Unitário descentralizado
Brasil	Federativo
Chile	Unitário
Colômbia	Unitário descentralizado
Equador	Unitário descentralizado
Paraguai	Unitário
Peru	Unitário descentralizado
Uruguai	Unitário
Venezuela	Federativo

Fonte: elaboração própria.

À exceção da Argentina, do Brasil e da Venezuela, os demais países apresentam organizações administrativas que concentram a determinação das políticas educacionais na esfera nacional do poder, significando que a pesquisa em tal esfera corresponde àquilo que se define para a totalidade de seus sistemas educacionais. São dois os tipos administrativos nesses casos: Estados unitários e Estados unitários descentralizados.

Nos casos argentino, brasileiro e venezuelano, os Estados são de tipo federativo, em que suas divisões subnacionais (estados e províncias) têm autonomia suficiente em relação às políticas nacionais para apresentarem políticas educacionais próprias – ainda que tenham de realizar também políticas homologadas nacionalmente. Sem a restrição à esfera nacional nesses casos, a investigação se expandiria em demasiado, dado que esses países somam, ao todo, 72 entes federativos, o que prejudicaria a realização da pesquisa em termos práticos.

Optando pela restrição à esfera nacional, decorremos em uma limitação da investigação das políticas argentinas, brasileiras e venezuelanas, visto que o universo das políticas nacionais corresponde àquilo que se propõe à totalidade dos sistemas educacionais desses países, mas não à totalidade das políticas que neles se realizam. Sendo reconhecida e aqui explicitada, tal limitação foi ponderada na leitura e análise dos dados coletados.

Firmadas tais definições e ponderações, o levantamento documental pôde ser realizado através de buscas na internet e a partir de protocolo construído pelas próprias pesquisadoras com base em experiência de pesquisa anterior (Bertagna; Faria; Murari, 2024) e em uma série de tentativas que permitiram seu refinamento. Tal protocolo conta com a definição das bases de busca, dos termos utilizados para as buscas e de critérios de eleição dos documentos de interesse, descritos a seguir.

Quanto às bases de dados, a opção pelas buscas através da internet se deu considerando a possibilidade do acesso virtual visto o amplo recorte territorial da pesquisa e à gratuidade do procedimento.

Os *websites* pesquisados foram classificados em dois tipos: nacionais e internacionais. Os nacionais, entendidos como fontes diretas do poder estatal, e os internacionais, como fontes complementares. Entre os nacionais, encontram-se *websites* de entidades estatais específicas de

cada país, como ministérios da educação, e entre os internacionais, *websites* que reúnem informações de diferentes origens, como é o caso de motores de busca, a exemplo do Google.

Para os *websites* nacionais, foram considerados os portais eletrônicos: a) dos ministérios de educação (ou de secretarias de educação do executivo nacional, a depender da estrutura administrativa do país); b) de dados abertos de cada país, onde se disponibilizam e sistematizam dados governamentais; e c) das bibliotecas nacionais. Foram assim escolhidos considerando que a função de cada uma dessas instituições e programas poderia significar a disponibilização de documentos estatais em seus portais.

A consideração de um conjunto amplo de *websites* corresponde à percepção de importantes limitações das buscas na internet, como o fato de que documentos estatais não são necessariamente disponibilizados *online* e, ainda, se disponíveis, não são necessariamente acessíveis – característica que pode variar desde a proteção de documentos através de sistemas que pedem cadastro e senha até a dificuldade de navegação nos *websites* pelo usuário. Portanto, houve a necessidade de variedade entre as bases de busca.

Por isso, também, a opção pelos *websites* internacionais, conjunto para o qual foram inicialmente considerados *websites* dos organismos internacionais Unesco, Banco Mundial e OCDE, o motor de buscas Google e o repositório acadêmico Academia.edu.

Os primeiros, escolhidos pela histórica atuação desses organismos no monitoramento, avaliação e orientação às políticas estatais, em alguns casos produzindo relatórios que pudessem nos informar sobre o tema de interesse da pesquisa. O Google, escolhido pela capacidade de rastreamento de informações na internet, possibilitando a detecção de documentos hospedados nos próprios *websites* nacionais e outros. E o Academia.edu escolhido por ser um portal de hospedagem de documentos majoritariamente acadêmicos, mas havendo hospedagem de documentos também de políticas públicas.

Além das limitações mencionadas encontradas entre os *websites* nacionais, entre os internacionais somam-se ainda: o fato de que o portal Academia.edu é de acesso aberto, porém parcial, significando que parte de suas funcionalidades são condicionadas a pagamento, limitando a pesquisa, que foi realizada através de funcionalidades gratuitas; e o fato de que o

motor de buscas Google, ainda que gratuito no uso de suas funcionalidades, apresenta certo vício entre os resultados das buscas, visto que essas são orientadas à satisfação do usuário, assim programados em prol da lucratividade da empresa.

A realização das buscas entre os *websites* nacionais e os dos organismos internacionais contou com duas etapas: a de varredura manual e a de uso de ferramentas de busca próprias de cada *website*.

A varredura manual significou, neste caso, sondar os conteúdos de um *website link* a *link* – portanto, a partir da página inicial, adentrando as demais páginas e *links* oferecidos pelo portal. Um exemplo seria o caso de uma página inicial de um ministério que oferecesse em seu menu páginas como “educação básica”, “educação superior”, “transparência e acesso à informação”, “notícias” e assim por diante. Através da correspondência dos títulos com o interesse da pesquisa, se investigariam aqueles mais adequados – por exemplo, adentrando as páginas “educação básica” e “transparência e acesso à informação” e apurando seus conteúdos e demais *links* e páginas neles disponíveis.

Depois da varredura manual, o uso das ferramentas de busca serviu para a busca de termos relacionados ao interesse da pesquisa – por exemplo, “socioemocional” – de forma a localizar tais termos entre os conteúdos de cada *website* (uma varredura automática). A disponibilidade dessas ferramentas variou de portal a portal e não foram considerados os resultados daquelas cujas buscas restringiam-se a notícias de atividades estatais e governamentais. No caso de *websites* cujas ferramentas ofertavam a possibilidade de buscas avançadas (como uso de filtros e funcionalidades afins), essas também foram utilizadas.

No caso dos *websites* Google e Academia.edu, cujo funcionamento centra-se na funcionalidade de busca e, portanto, aos quais não caberia uma varredura manual, foi realizada a busca através dessas ferramentas, onde se aplicaram os termos de interesse e foram utilizadas as opções de busca avançada disponíveis.

Através da aplicação desse protocolo, os procedimentos adotados se mostraram pertinentes, mas não sem ajustes. No caso do *website* da Unesco, verificou-se que a fonte adequada seria o *website* dedicado exclusivamente ao seu Sistema de Informações e Tendências Educacionais na

América Latina (Siteal), onde se pôde identificar documentos que sistematizavam e descreviam as políticas de educação da região.

No quadro 9, considerando tais ajustes, listamos o conjunto final de *websites* que serviram ao levantamento documental realizado:

Quadro 9 – Bases de dados utilizadas para o levantamento documental

Websites internacionais		
OCDE		www.oecd.org/
Banco Mundial		www.worldbank.org/ext/en/home
Siteal (Unesco)		siteal.iiep.unesco.org/pt/politicas
Motor de buscas <i>Google</i>		www.google.com/
Academia.edu		www.academia.edu/
Websites nacionais		
Argentina	Secretaria de educação	www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion
	Portal de dados abertos	datos.gob.ar/
	Biblioteca nacional	www.argentina.gob.ar/bibliotecanacional
Bolívia	Ministério da educação	www.minedu.gob.bo/
	Portal de dados abertos	datos.gob.bo/
	Biblioteca nacional	www.argentina.gob.ar/interior/archivo-general-de-la-nacion
Brasil	Ministério da educação	www.gov.br/mec/pt-br
	Portal de dados abertos	www.dados.gov.br/
	Biblioteca nacional	www.gov.br/bn/pt-br
Chile	Ministério da educação	www.mineduc.cl/
	Portal de dados abertos	datos.gob.cl/
	Biblioteca nacional	www.bibliotecanacional.cl/
Colômbia	Ministério da educação	www.mineduacion.gov.co/
	Portal de dados abertos	www.datos.gov.co/
	Biblioteca nacional	www.bibliotecanacional.gov.co/

Equador	Ministério da educação	educacion.gob.ec/
	Portal de dados abertos	datosabiertos.gob.ec/
	Biblioteca nacional	www.bne.gob.ec/
Paraguai	Ministério da educação	www.mec.gov.py/
	Portal de dados abertos	www.datos.gov.py/
	Biblioteca nacional	bibliotecanacional.gov.py/
Peru	Ministério da educação	www.gob.pe/minedu
	Portal de dados abertos	www.datosabiertos.gob.pe/
	Biblioteca nacional	www.bnp.gob.pe/
Uruguai	Ministério da educação	www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/
	Portal de dados abertos	www.gub.uy/datos-abiertos
	Biblioteca nacional	www.bibna.gub.uy/
Venezuela	Ministério da educação	Não identificado
	Portal de dados abertos	datos.gob.ve/
	Biblioteca nacional	Não identificado

Fonte: elaboração própria.

Quanto aos termos utilizados para as buscas, iniciamos o protocolo com um conjunto deles definidos *a priori* a partir da experiência na temática. Esses foram progressivamente adaptados (selecionados, excluídos ou modificados) através dos testes realizados.

A estratégia adotada foi a de utilizar termos com diferentes graus de especificidade, variando entre “educação” – mais abrangente – até “socioemocional” – mais específico. Com termos abrangentes, visamos o teste das ferramentas de busca, verificando os resultados retornados e seu tipo – a lembrar, excluímos o uso de ferramentas que retornassem conteúdos do tipo notícias. Com os termos específicos, buscamos por conteúdos com a temática de interesse da pesquisa.

O uso dos termos selecionados foi adaptado quanto à língua – a depender da língua aceita pelo *website* – e, também, quanto à variação de um mesmo termo – por exemplo, “socioemocional” pode ser utilizado no plural, “socioemocionais”. Há o caso, ainda, da variedade de termos utilizados em referência à temática, por exemplo “social e emocional”. Como solução, optou-

se pelo termo “emoção” e variações (como “emoções”, “emocional” e “emocionais”) visto que a busca por “social” e variações retornava resultados demasiado abrangentes, sendo a noção de emoção mais específica à temática.

Particularmente nas buscas realizadas no Google, essa última solução não foi utilizada, visto que nesse caso o termo “emoção” e variações também retornava resultados demasiado abrangentes. Assim, em substituição, foi utilizado o termo “socio-emocional” (e seu plural), mais uma variação utilizada para “socioemocional”, na tentativa de ampliar os resultados, mas sem ultrapassar o assunto de interesse.

Para a seleção dos documentos, recorremos à leitura de seus títulos com atenção àqueles que pudessem se referir às políticas educacionais da educação obrigatória. Além de confirmar como alvo desses documentos a educação obrigatória, verificávamos serem documentos relativo a políticas já homologadas, sua abrangência nacional e publicação entre os anos de 2015 e 2024.

Confirmados tais critérios, para cada documento foi utilizada a função de localização de palavras, tipicamente disponível através do comando *Ctrl + F*, buscando pelos termos “socioemocional” (e variações) e “emoção” (e variações). Quando localizados algum desses termos, passávamos à confirmação da sua referência às competências socioemocionais ou não.

Foram excluídos os documentos em que a menção à temática era pontual e selecionados aqueles em que a temática era, de alguma maneira, objeto do documento – em sua integralidade ou somente parte. Os documentos selecionados foram salvos e armazenados digitalmente e inventariados em planilha Excel para posteriormente serem tratados pela pesquisa.

No quadro 10, apresentamos o protocolo final, adicionados os ajustes informados, assim realizado entre os dias 15 de agosto e 1º de outubro de 2024.

Quadro 10 – Protocolo utilizado para o levantamento documental

Websites nacionais	
1. Navegação pelas páginas do <i>website</i> em busca de políticas educacionais de interesse à pesquisa. 2. Busca das políticas de interesse através de ferramenta de buscas (se disponível), aplicando-se palavras-chave e (se disponíveis) filtros de resultados. 3. Leitura para seleção ou exclusão de documentos. 4. <i>Download</i> do documento selecionado e inventariação em planilha <i>Excel</i>.	<u>Termos:</u> educação/ción; educacional/tiva; socioemocional/is/les; emocional/ais/les.
Website internacionais	
<u>Siteal (Unesco)</u>	<u>Termos:</u> socioemocional/is/les; emocional/ais/les.
1. Uso da página de “Políticas e regulamentações” da base de informações do observatório Siteal. 2. Aplicação de filtros disponíveis na página, a saber: a. País, selecionando-se um país por busca. b. Eixo temático, selecionando-se “Educação Básica” (inclui Educação Infantil, Educação Primária e Educação Secundária). 3. Em adição aos filtros, uso da ferramenta de busca, aplicando os termos definidos. 4. Leitura para seleção ou exclusão de documentos. 5. <i>Download</i> do documento selecionado e inventariação em planilha <i>Excel</i>.	
<u>Academia.edu</u>	
1. Uso da ferramenta de buscas, aplicando os termos definidos. 2. Leitura para seleção ou exclusão de documentos. 3. <i>Download</i> do documento selecionado e inventariação em planilha <i>Excel</i>.	
<u>Banco Mundial</u>	

1. Navegação pelas páginas do <i>website</i> em busca de políticas educacionais de interesse à pesquisa. 2. Uso da ferramenta de buscas, aplicando os termos definidos e filtros específicos à educação. 3. Leitura para seleção ou exclusão de documentos. 4. <i>Download</i> do documento selecionado e inventariação em planilha <i>Excel</i>.	
<u>OCDE</u>	
1. Navegação pelas páginas do <i>website</i> em busca de políticas educacionais de interesse à pesquisa. 2. Uso da ferramenta de buscas, aplicando os termos definidos e filtros específicos à educação. 3. Leitura para seleção ou exclusão de documentos. 4. <i>Download</i> do documento selecionado e inventariação em planilha <i>Excel</i>.	<u>Termos:</u> <i>social and emotional;</i> <i>socioemotional.</i>
<u>Google</u>	<u>String de busca:</u>
1. Uso da ferramenta de buscas avançadas, aplicando-se: a. A <i>string</i>⁵ de busca. b. Filtro de região, limitando a um país sul-americano por vez. 2. Averiguação dos <i>links</i> exibidos somente até a página 10 de resultados. a. Foram considerados de interesse somente os <i>links</i> de <i>websites</i> estatais, cuja identificação foi possível através da URL. 3. Sondagem da página acessada através do <i>link</i>, buscando por informações e documentos de interesse, incluindo a possibilidade de direcionamento para outros <i>links</i> e uso de ferramentas de buscas disponíveis. 4. Leitura para seleção ou exclusão de documentos.	1. (“<i>termo1</i>” OR “<i>termo2</i>” OR “<i>termo3</i>” OR ...) <u>Termos:</u> socioemocional/is/les; socio- emocional/is/les.

⁵ Uma *string* de busca é definida como o “Conjunto de termos e seus sinônimos relacionados ao tema de pesquisa conectadas por operadores lógicos AND e OR” (Napoleão, 2019).

5. <i>Download</i> do documento selecionado e inventariação em planilha <i>Excel</i> .	
CrITÉRIOS de seleção e exclusão de documentos	
<u>Seleção</u>	Documentos estatais, produzidos e publicados pelo poder público
	Referentes a políticas já homologadas
	Referentes à educação obrigatória
	De abrangência nacional
	Publicados entre 2015 e 2024
	Que dediquem parte ou sua integralidade à temática socioemocional
<u>Exclusão</u>	Documentos duplicados

Fonte: elaboração própria.

Dessa aplicação, foram fontes dos documentos selecionados os portais nacionais dos ministérios da educação dos países (e da secretaria de educação, no caso argentino) e os portais internacionais do Siteal, Academia.edu e Google. Os *websites* nacionais de dados governamentais e das bibliotecas nacionais, bem como os *websites* internacionais da OCDE e do BM não se revelaram úteis à pesquisa.

Nos casos da OCDE e do BM, pelo fato de seus conteúdos voltarem-se a produções da própria organização, sem a sistematização e descrição, como pretendíamos, das políticas educacionais dos países; no caso dos portais de dados abertos, pelo fato de os dados disponíveis não remeterem a políticas relacionadas às competências socioemocionais; e, no caso das bibliotecas nacionais, porque, ainda que sendo possível identificar títulos de interesse (principalmente do tipo materiais didáticos), a disponibilidade dos documentos e de informações completas ao seu respeito variou consideravelmente, sendo preferível sua exclusão.

Dos documentos recolhidos, foram extraídos os seguintes dados: título, ano e local de publicação, entidade estatal e divisão administrativa responsáveis, etapa da educação obrigatória a que corresponde e objetivos gerais. Enquanto a maioria dessas informações pôde ser extraída de itens como capa e folha de rosto, a etapa escolar e seus objetivos gerais foram informações coletadas, quando necessário, através da leitura de partes do documento, por exemplo prefácios, apresentações e introduções, além das seções em que existiam menções específicas à temática socioemocional.

No apêndice A, encontram-se sistematizadas as etapas da educação obrigatória dos países investigados e, no apêndice B, todos os documentos selecionados e seus dados coletados.

6.2 Panorama da região

Ao todo, foram 86 documentos selecionados e tratados que confirmaram a presença das competências socioemocionais entre as políticas educacionais em 8 dos 10 países investigados: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai. Nesses países, tais competências encontram-se presentes em documentos de políticas de diversos tipos, como planos nacionais de educação, documentos curriculares, avaliativos e ainda outros, e em documentos que abarcam a maioria das etapas da educação obrigatória.

Com tal abrangência territorial e dentro dos próprios sistemas educacionais, os dados revelaram extensa assimilação das competências socioemocionais na educação sul-americana, confirmando a implementação da agenda socioemocional na região. Somente nos casos paraguaio e venezuelano tal presença não pôde ser verificada, mas por limitações da metodologia, como explicaremos. Ademais, observando os resultados país a país, é possível descrever um panorama dessa assimilação na região, revelando similaridades e particularidades caso a caso.

A começar, importa destrinchar os documentos coletados, que variaram entre os países em quantidade de documentos, ano de publicação, tipo e objetivos das políticas identificadas e etapas educacionais abarcadas.

Na tabela 1, de quantidade de documentos identificados por país, ficam nítidos três agrupamentos: países em que se destaca a quantidade de documentos identificados (Chile, Equador, Uruguai e Colômbia), países em que a quantidade de documentos identificados é expressivamente menor em relação ao grupo anterior (Brasil, Argentina e Bolívia) e países em que não foram identificados documentos de interesse (Paraguai e Venezuela).

Tabela 1 – Quantidade de documentos identificados por país

País	Qtd.	%
Chile	28	33%
Peru	16	19%

Equador	13	15%
Uruguai	13	15%
Colômbia	10	12%
Brasil	4	5%
Argentina	1	1%
Bolívia	1	1%
Paraguai	0	0%
Venezuela	0	0%
Total	86	100%

Fonte: produção própria com base nos dados coletados.

Nos casos paraguaio e venezuelano, os resultados estão relacionados à indisponibilidade e/ou inacessibilidade dos documentos nas bases de dados utilizadas, significando que a pesquisa não teve ou teve pouco acesso aos documentos da política educacional desses países e, portanto, não reuniu material que pudesse ser investigado. Assim, os resultados de ausência, no Paraguai e na Venezuela, precisam ser compreendidos como pontos cegos da investigação mais do que como afirmações sobre a presença ou ausência das competências socioemocionais na educação desses países.

Por outro lado, entre os países do primeiro grupo, Chile, Peru, Equador, Uruguai e Colômbia, revela-se o contrário, ou seja, a disponibilidade e acessibilidade dos documentos, havendo, entre eles, um número expressivo de publicações em que se pôde identificar as competências socioemocionais como seu conteúdo parcial ou integral. Ou seja, confirmando extensa atuação estatal no setor da educação integrando as competências socioemocionais.

Quanto ao segundo grupo, formado por Argentina, Brasil e Bolívia, também os documentos da política educacional se encontraram suficientemente disponíveis e acessíveis, mas, ainda assim, a presença das competências socioemocionais foi identificada em menor grau.

Nos casos argentino e brasileiro, há de se considerar o caráter federativo de seus Estados, em que os órgãos nacionais não concentram as políticas de educação do país. Estando nossa investigação restrita aos documentos nacionais, os dados informam somente que, ao nível nacional, as ações estatais quanto às competências socioemocionais na educação encontram-se em documentos restritos em quantidade nesses países. A literatura científica complementa esse

resultado indicando que, entre as políticas subnacionais, se tem identificado maior incidência dessas competências, sugerindo que, nesse outro nível, a agenda se encontra disseminada com maior abrangência nesses países (Sorondo, 2023; Feldfeber *et al.*, 2025; Ferrara, 2025; Carvalho; Santos, 2016; Rodrigues, 2015; Bertagna; Faria; Murari, 2024).

No caso boliviano, os resultados devem ser lidos por outra lente: sendo um país cujo Estado é de tipo unitário descentralizado, em que a política educacional se concentra nos órgãos nacionais e cujos documentos encontraram-se fartamente disponíveis e acessíveis, a identificação da presença das competências socioemocionais em apenas 1 documento indica, de fato, a restrita assimilação dessas competências na educação boliviana. Esse resultado pode ser melhor compreendido quando associados o tipo de documento identificado – de orientações à educação especial – e as características da política educacional boliviana.

Destinado a orientações aos familiares e responsáveis de estudantes atendidos pela educação especial, é um documento que visa favorecer o trabalho conjunto entre escolas e famílias em prol do pleno desenvolvimento desses estudantes. Intitulado “*Orientaciones psicopedagógicas para el/la estudiante*” e publicado em 2021, é um documento que parte da perspectiva da psicopedagogia e que visa o suporte, especificamente, aos estudantes de *talento extraordinario*, que apresentam altas habilidades.

Essa perspectiva não é encontrada nos documentos destinados de forma geral à educação obrigatória boliviana, como os documentos curriculares e avaliativos, aos quais tivemos acesso a partir das bases de dados utilizadas. Ainda que identificando menções ao emocional e ao social nesses documentos, eram menções que não se orientavam pela noção de competências socioemocionais, indicando outra perspectiva educacional para o trabalho sobre elas e sua compreensão no contexto do desenvolvimento dos sujeitos.

Na Bolívia, desde o governo de Evo Morales (2005-2019), a política educacional apresenta-se fundamentada por noções como a do bem-viver e por objetivos como o de descolonização, associados a um projeto nacional soberano socialista (Campos, 2017). Visto tal contexto, Yapu (2010) afirma que a política boliviana é marcada por críticas a reformas educacionais de características neoliberais, indicando resistências a agendas estrangeiras e o fortalecimento da cosmovisão indígena dos povos do país, fatos que consideramos importantes variáveis

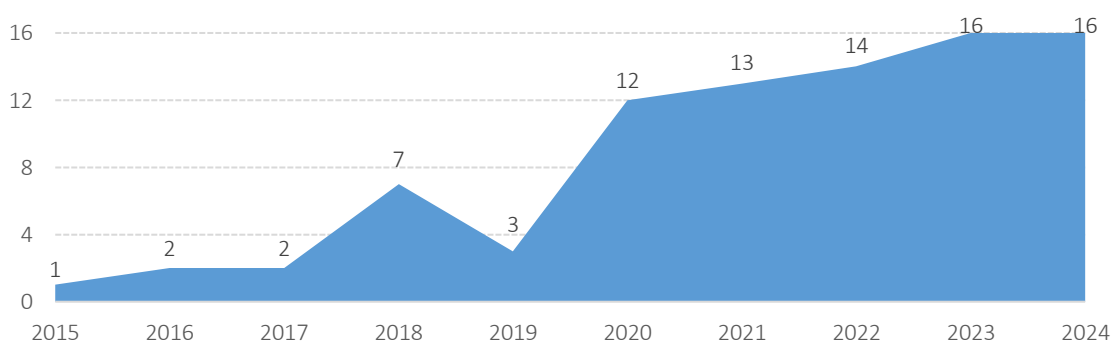
explicativas dos dados identificados em nossa pesquisa. Em particular, considerando as competências socioemocionais como estrangeiras aos países sul-americanos e a forma como, de maneira bastante restrita, a Bolívia as assimilou.

Nesse sentido, o caso boliviano indica ser um em que as forças políticas internas representam importantes tensionamentos à agenda socioemocional internacional, sem que essas competências tenham se generalizado à educação obrigatória do país.

Por outro lado, de forma geral, a tendência que se apresentou nos demais países foi outra. Quando observada a cronologia de publicação dos documentos identificados, verifica-se a crescente presença das competências socioemocionais nas políticas educacionais entre 2015-2024.

Como se pode verificar pela figura 2, desde 2015 tais competências estão presentes entre as políticas educacionais sul-americanas, havendo um salto em quantidade em 2018 e a acentuação desse crescimento em 2020. Há, portanto, um avanço da ação estatal na temática especialmente na segunda metade da década estudada (2020-2024).

Figura 2 – Total de documentos identificados por ano na região (2015-2024)

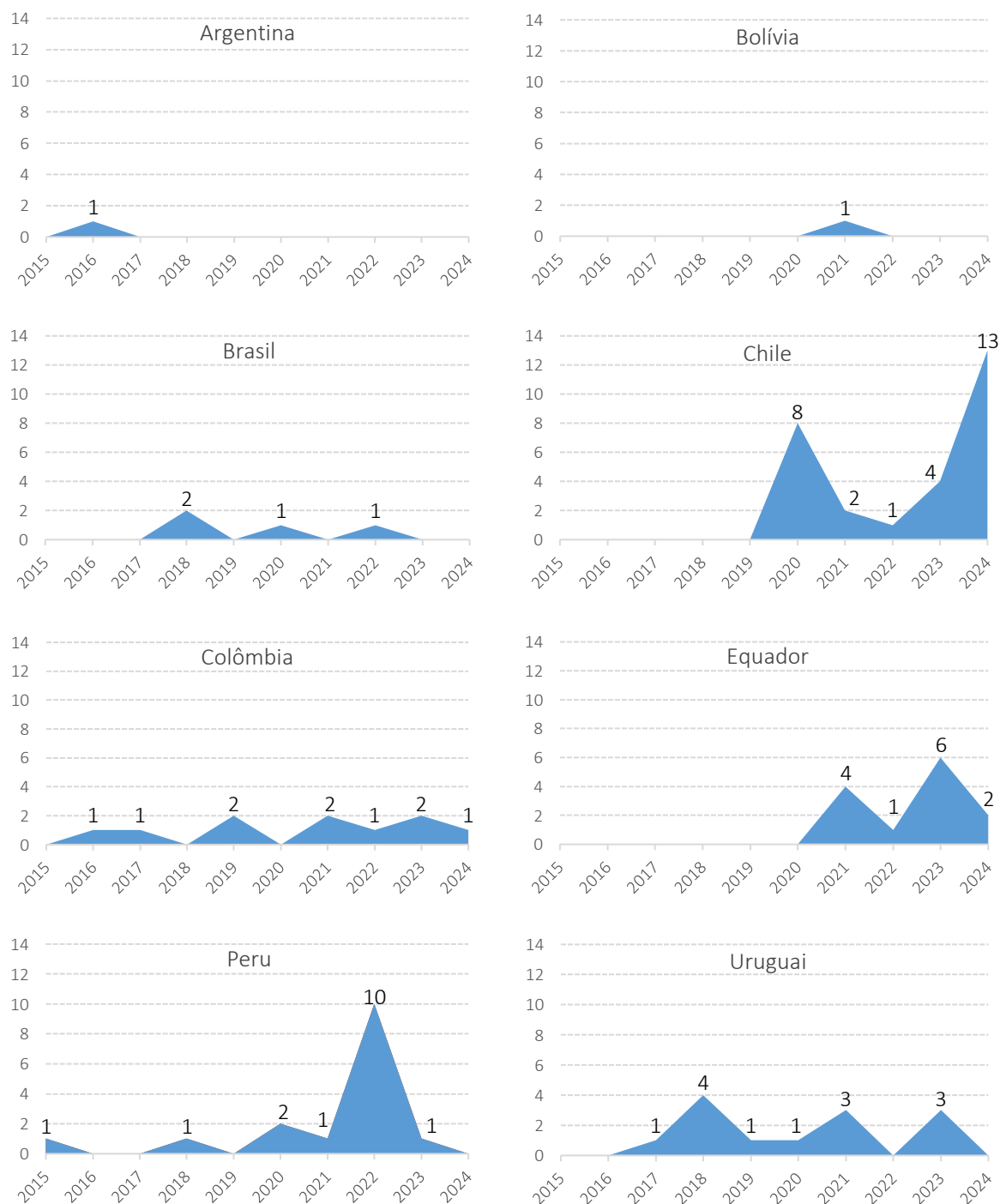


Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

Quando analisado esse mesmo dado país a país (figura 3), observa-se que Argentina, Brasil, Colômbia, Peru e Uruguai são os países que há mais tempo integram as competências socioemocionais às suas políticas de educação, com publicações identificadas entre 2015, 2016 e 2017 – portanto, desde a primeira metade da década investigada. São esses países que, segundo os dados coletados, iniciam a assimilação das competências socioemocionais na

educação da região. Chile, Bolívia e Equador, por outro lado, são países cuja assimilação apresenta-se mais tardiamente, a partir de 2020.

Figura 3 – Total de documentos identificados por ano por país (2015-2024)



Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

Colômbia, Peru e Uruguai destacam-se por serem países que apontam o longo compromisso com tais competências, com publicações anuais constantes (são poucos os

hiatos) e totalizando entre 7 e 9 anos da ação estatal sobre a temática nesses países. Chile e Equador, ainda que revelando uma presença mais recente dessas competências, também apresentam tendência de continuidade, sem interrupção na publicação de documentos desde o primeiro ano identificado. Isso demonstra a consolidação das competências socioemocionais como elementos da educação nesses países.

Já Argentina, Bolívia e Brasil são países que não apresentam tal constância e que precisam ter seus dados analisados caso a caso visto as particularidades que apresentam.

Em primeiro lugar, é preciso destacar que a quantidade de publicações, além de estar relacionada com a disponibilidade e acessibilidade dos documentos nas bases de dados pesquisadas, relaciona-se com o papel dos órgãos nacionais na organização da política educacional de cada país. Por isso, novamente importam os tipos de Estados.

Entre os Estados unitários e unitários descentralizados, o poder estatal a nível nacional está incumbido não somente de decisões políticas abrangentes – como leis, diretrizes e programas educacionais – como também de orientações ao nível escolar, mais próximas ao cotidiano da implementação e execução das políticas. Por isso, são Estados que tendem a apresentar mais publicações e de mais tipos sobre um mesmo assunto, diferentemente do que ocorre com os Estados federativos, que tendem a não apresentar documentos de orientação ao cotidiano escolar.

Há outra consideração particularmente importante que é a de que, nos Estados federativos, os documentos nacionais devem ser interpretados como documentos que orientam a realização da política ao nível subnacional. Portanto, ainda que se identifiquem, ao nível nacional, somente documentos pontuais sobre competências socioemocionais mesmo em um período de 10 anos (2015-2024), é preciso considerar a possibilidade de que esses documentos tenham implicado em ações subnacionais nesse período.

Dessa forma, entendemos que os dados argentino e brasileiro, de Estados federativos, refletem a própria natureza da organização de suas políticas educacionais. Por isso, ainda que na Argentina tenhamos identificado somente 1 documento nacional em que são integradas as

competências socioemocionais e, no Brasil, somente 4, tais documentos não deixam de ser indicativos do comprometimento desses países com tais competências.

De fato, a literatura indica que províncias argentinas e estados brasileiros têm se deparado com leis e projetos de lei de educação socioemocional, bem como currículos e avaliações socioemocionais (Sorondo, 2023; Feldfeber *et al.*, 2025; Carvalho; Santos, 2016; Rodrigues, 2015; Bertagna; Faria; Murari, 2024).

Por isso, é relevante compreender que tipos de documentos foram identificados ao nível nacional. A partir da coleta dos objetivos de cada documento, pudemos identificar oito tipos de publicações entre os países investigados: 1) planos estratégicos; 2) documentos curriculares; 3) avaliações socioemocionais; 4) políticas de recuperação da aprendizagem; 5) políticas de convivência e prevenção; 6) programas de desenvolvimento de competências socioemocionais; 7) orientações diante de situações crise e 8) orientações à educação especial – esse último, referente ao caso boliviano em específico.

Na Argentina e no Brasil, foram identificados três tipos: planos estratégicos (Argentina), documentos curriculares, programas de desenvolvimento de competências socioemocionais e orientações diante de situações de crise (Brasil).

As publicações identificadas como **planos estratégicos** referem-se, nesta pesquisa, aos documentos que definem metas e objetivos para os sistemas educacionais dos países, abrangendo orientações às políticas de educação existentes e à elaboração de ainda novas políticas, normalmente estipulando determinados prazos. Por exemplo, planos nacionais de educação e planos para a melhoria da qualidade educacional.

Esse foi o tipo de documento identificado na Argentina, publicado em 2016. Nele, entre as metas e objetivos educacionais que foram estipulados para o período de 2016-2021, encontram-se as competências socioemocionais integradas ao conjunto de metas e objetivos referentes à melhoria da aprendizagem e, em particular, ao objetivo de desenvolvimento integral dos estudantes.

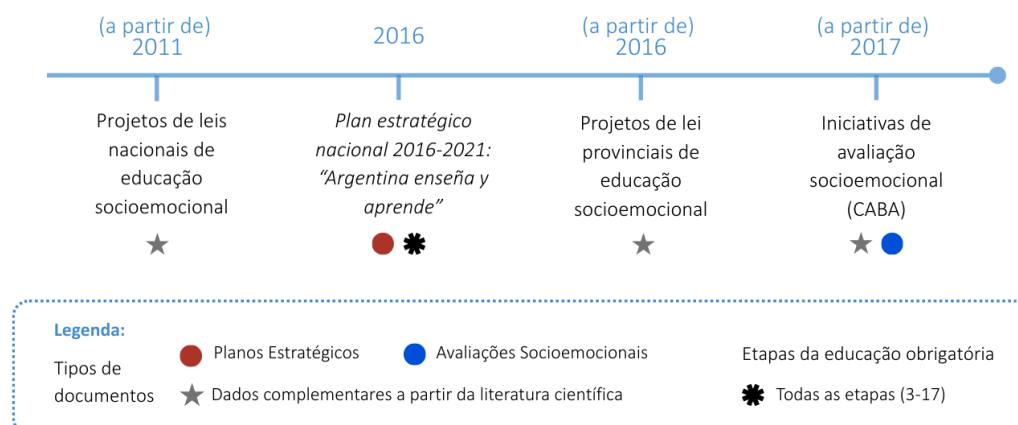
Intitulado “*Plan estratégico nacional 2016-2021 ‘Argentina enseña y aprende’*”, é um documento em que tais objetivos são definidos para todas as províncias argentinas e para a capital, a Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), além de para todas as etapas da educação obrigatória, que inclui o ensino de 4 a 17 anos de idade – reforçando que, nesse país, os documentos nacionais dão orientações às políticas subnacionais de educação.

Os dados de Sorondo (2023) e Feldfeber *et al.* (2025) indicam que a partir do ano seguinte, 2017, iniciam-se em CABA iniciativas de avaliação das competências socioemocionais e, junto à Sorondo (2023), Ferrara (2025) adiciona dados que indicam importante disseminação da temática socioemocional entre as províncias do país desde 2016, havendo leis de educação socioemocional aprovadas nas províncias de Corrientes (2016) e Missões (2018) segundo Ferrara (2025), e nas províncias de Jujuy e de Buenos Aires segundo Sorondo (2023).

Ferrara (2025) também aponta a ocorrência de projetos de lei nas províncias da Terra do Fogo (2016, 2018, 2020, 2024), Santa Fé (2016, 2017, 2020, 2021), Entre Rios (2017, 2024), La Pampa (2020), La Rioja (2020), Salta (2020), Santa Cruz (2022), Córdoba (2023), Mendoza (2023), San Luis (2023), Catamarca (2024), Rio Negro (2024) e Chubut. Ao nível nacional, Ferrara (2025) aponta, ainda, a ocorrência de projetos de lei de educação socioemocional desde 2011.

Portanto, dentre as 23 províncias do país, a presença das competências socioemocionais em leis se encontra oficializada em 4 delas, junto com a tentativa de oficialização de leis em outras 13. Em adição, há a realização de avaliações socioemocionais em CABA e, segundo Ferrara (2025), a realização de políticas de educação socioemocional mesmo nas províncias em que não se encontram leis homologadas, visto que essas não são condição *sine qua non*.

Com uma linha do tempo desses eventos (figura 4), é possível observar a progressão da circulação e da implementação das competências socioemocionais entre as políticas de educação argentinas.

Figura 4 – Linha do tempo dos documentos identificados na Argentina

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados e em Feldfeber *et al.* (2025), Ferrara (2025) e Sorondo (2023).

No Brasil, a complementação entre os dados coletados e os dados da literatura apontam movimento semelhante, com a instituição de políticas nacionais e correspondências ao nível subnacional.

No caso brasileiro, os primeiros documentos identificados, datados de 2018, foram de tipo **curricular**, referentes, nesta pesquisa, a publicações em que as competências socioemocionais são afirmadas como conteúdos da educação. Entre esses, estão diretrizes curriculares, documentos em que são sistematizados os conteúdos para cada etapa escolar; que orientam a consecução de determinados conteúdos e práticas ao nível das escolas; ou, ainda, que dão orientações às famílias – esse último, um tipo de documento frequente no período da pandemia de Covid-19, em que as atividades escolares se desenvolveram na modalidade remota.

Foram 2 os documentos curriculares identificados no Brasil, ambos em formas de resoluções ministeriais e dedicados ao Ensino Médio (15 a 17 anos), referentes, respectivamente, à atualização das chamadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e à normativa orientadora do currículo nacional, a chamada Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio). Nessas, também as competências socioemocionais foram integradas sob o objetivo de formação integral dos estudantes, além de comporem as suas habilidades a serem desenvolvidas.

Em 2020, o documento brasileiro identificado é de orientações diante de situações de crise, referente ao período de pandemia de Covid-19. As **orientações diante de situações de crise** referem-se a documentos que se baseiam em uma concepção das competências socioemocionais relacionada ao preparo e à proteção dos sujeitos em situações adversas, como a pandemia de Covid-19 (2020-2023). Nesses documentos, tais competências são entendidas como características a serem endossadas de forma que as consequências dessas situações possam ser minimizadas, especialmente na dimensão emocional.

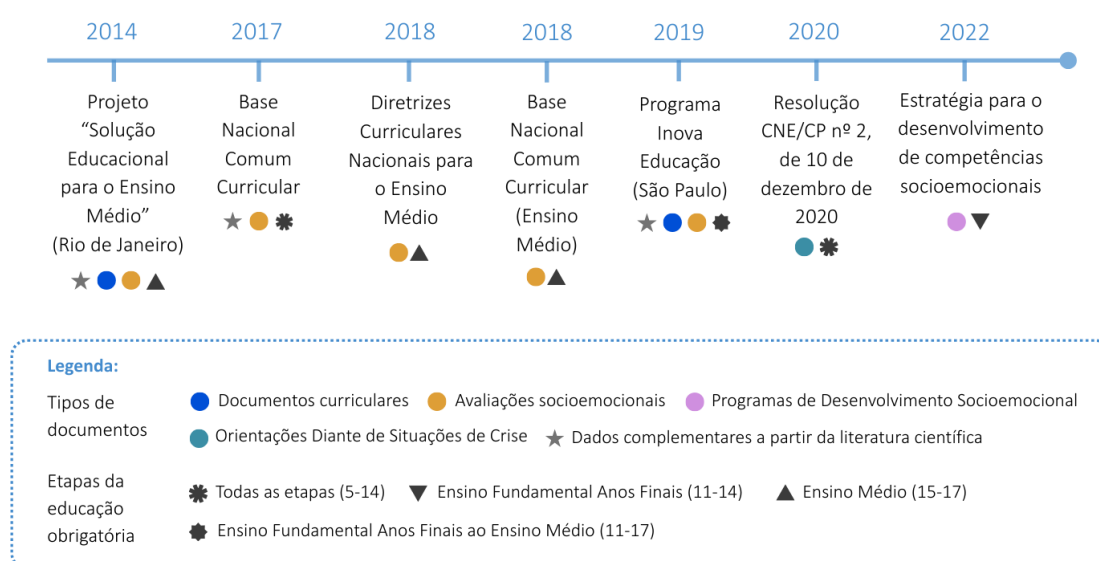
No caso do documento brasileiro, a publicação refere-se ao retorno das atividades escolares presenciais, indicando a necessidade de preparo socioemocional por parte dos docentes e demais profissionais da educação, bem como o foco em estímulos cognitivos e socioemocionais entre os estudantes da Educação Infantil (de 4 a 5 anos, nas etapas obrigatórias). Mobiliza-se, portanto, tanto a ideia das competências socioemocionais como preparo diante de momentos de crise quanto a ideia dessas competências como parte do desenvolvimento dos estudantes, mostrando que não somente para o Ensino Médio essas competências foram assimiladas.

Esse dado é corroborado pela literatura, que afirma a assimilação das competências socioemocionais também na versão da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) dedicada às etapas educacionais anteriores ao Ensino Médio, abarcando o ensino de 4 a 14 anos, o que justifica as orientações do documento de 2020. Nesse documento, revela-se, ainda, outra faceta da agenda socioemocional assimilada no Brasil, que é a da capacitação docente em relação a tais competências, que são tidas não somente como competências importantes ao desenvolvimento dos estudantes, mas também dos professores.

Identificamos no Brasil, também, 1 publicação do tipo **programas de desenvolvimento de competências socioemocionais**, que são documentos que evidenciam a realização de programas dedicados exclusiva e explicitamente a esse objetivo. Com a identificação de tal publicação, demonstra-se uma forma que o país adotou para efetivar seu compromisso com o desenvolvimento de competências socioemocionais. No caso, um programa publicado em 2022, voltado para o Anos Finais do Ensino Fundamental (11 a 14 anos) e respaldado pelas Diretrizes Curriculares e pela Base Nacional Comum Curricular.

Ao nível das políticas de educação subnacionais, a literatura acadêmica indica sua presença nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, onde encontram-se currículos com o objetivo de desenvolvimento de competências socioemocionais e onde também se comprovam realizações de avaliações socioemocionais. No Rio de Janeiro, através de ações anteriores ao que se definiu nacionalmente, ainda em 2014, e, em São Paulo, após as definições nacionais (2019) e sob a justificativa de ajuste da educação paulista a elas (figura 5).

Figura 5 – Linha do tempo dos documentos identificados no Brasil



Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados e em Carvalho e Silva (2017) e Goulart *et al.* (2021).

Assim, ainda que nos casos argentino e brasileiro a presença das competências socioemocionais ao nível nacional tenha sido identificada de maneira tímida em comparação à maioria dos países investigados, o que se comprova é o poder das definições nacionais nesses países de tipo federativo, visto que as publicações nacionais implicaram a mobilização da política educacional ao nível subnacional, em suas províncias e estados. No caso argentino, havendo extensa evidência dessa mobilização e, no caso brasileiro, com dados restritos a estados sudestinos, sugerindo a importância de que se investigue o tema em maior abrangência no país, como feito por Ferrara (2025) na Argentina.

Por outro lado, no Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai, a mobilização do objetivo de desenvolvimento de competências socioemocionais pôde ser verificada diretamente através dos

documentos da política nacional. No quadro 11, em que sistematizamos os tipos de documentos identificados em cada país, observa-se a abrangência que as competências socioemocionais alcançaram nas políticas educacionais chilenas, colombianas, equatorianas e peruanas.

Quadro 11 – Tipos de documentos identificados por país

País	Tipos de documentos							
AR	P. Est.							
BO								Orient. Ed. Esp.
BR		Curr.				P. Des. SE	Orient. Crises	
CH	P. Est.	Curr.	Av. SE	Re. Apr.	Conv. Prev.		Orient. Crises	
CO	P. Est.	Curr.	Av. SE		Conv. Prev.	P. Des. SE		
EQ	P. Est.	Curr.	Av. SE	Re. Apr.	Conv. Prev.			
PE	P. Est.	Curr.	Av. SE		Conv. Prev.	P. Des. SE	Orient. Crises	
UY		Curr.	Av. SE					
Legenda: P. Est. – Planos Estratégicos; Curr. – Documentos Curriculares; Av. SE – Avaliações Socioemocionais; Re. Apr. – Políticas de Recuperação da Aprendizagem; Conv. Prev. – Políticas de Convivências e Prevenção; P. Des. SE. – Programas de Desenvolvimento Socioemocional; Orient. Crises – Orientações Diante de Situações de Crise; Orient. Ed. Esp. – Orientações à Educação Especial; AR – Argentina; BO – Bolívia; BR – Brasil; CH – Chile; CO – Colômbia; EQ – Equador; PE – Peru; UY – Uruguai.								

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados

A notar, entre Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai, encontra-se uma combinação importante de documentos: curriculares e avaliativos – a mesma combinação que se revela em progresso nos casos argentino e brasileiro. Esse dado é relevante pelas importantes relações entre currículos e avaliações na realização não só dos processos de ensino e aprendizagem como também da própria política educacional.

Enquanto nos documentos curriculares definem-se os objetivos e conteúdos da educação, as avaliações organizam-se em prol desses objetivos e conteúdos, podendo atuar, simultaneamente, como ferramentas de diagnóstico das aprendizagens, norteados os processos de ensino, e como ferramentas de monitoramento da política educacional (Freitas *et al.*, 2009), podendo servir, neste caso, também como forma de controle dos objetivos e conteúdos

educacionais (Freitas, 2014). De uma ou de outra maneira, é inegável a coordenação entre currículos e avaliações.

Por isso, identificar a presença de competências socioemocionais nesses tipos de documentos simultaneamente evidencia o planejamento da política educacional em prol do desenvolvimento das competências nesses países, indicando o comprometimento com tal objetivo. Isso se reforça nos países em que, além desses documentos, identificam-se as competências socioemocionais também em planos estratégicos e, portanto, integradas às metas e objetivos educacionais, fato constatado no Chile, Colômbia, Equador e Peru. A seguir, analisaremos caso a caso.

Começando pelo caso chileno, temos um país cujo primeiro documento em que explicitamente identificam-se as competências socioemocionais é do tipo plano estratégico, publicado em 2020 (figura 6).

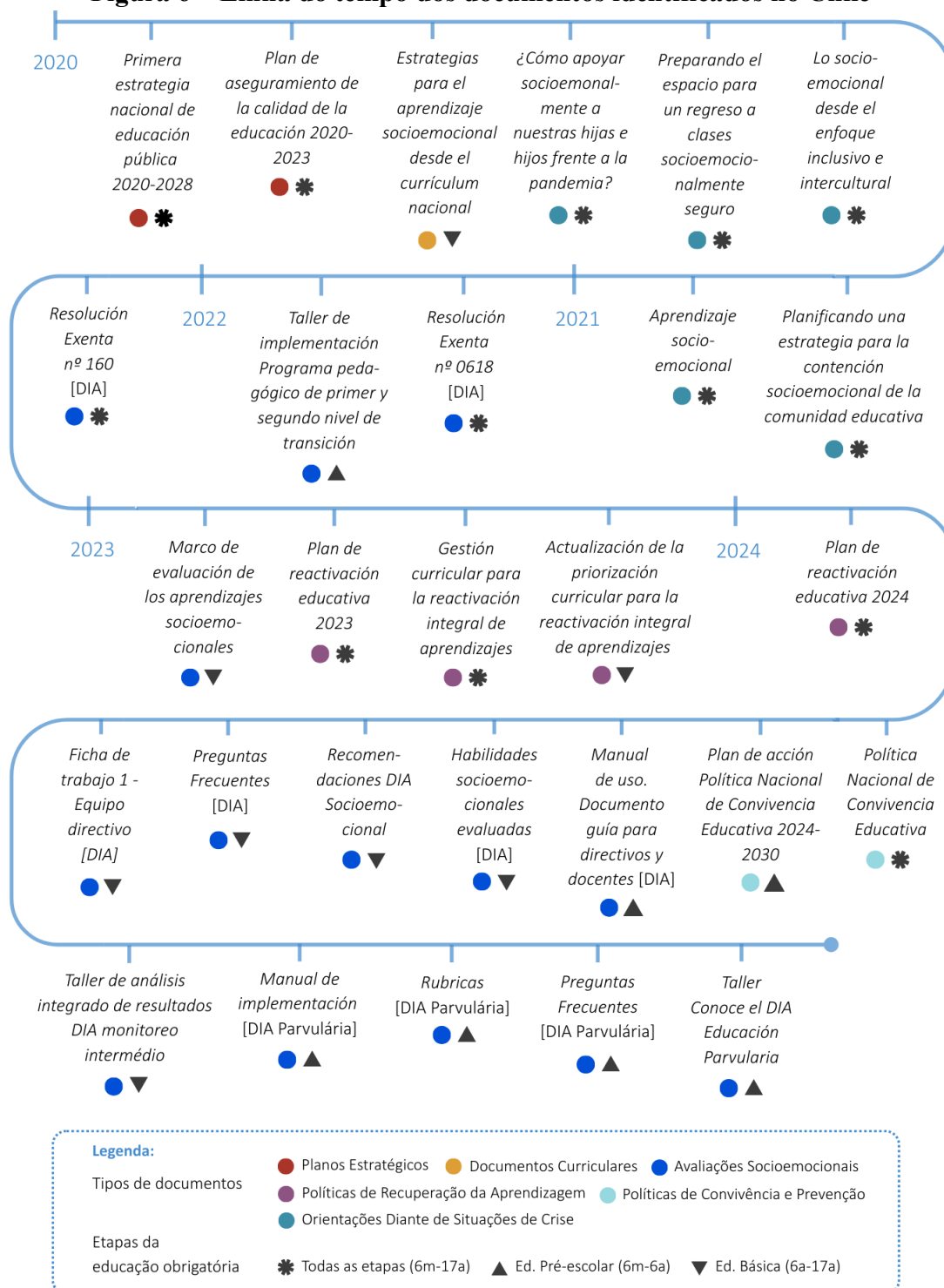
Nesse documento, intitulado “*Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028*”, que abrange toda a educação obrigatória (4 a 17 anos), encontram-se orientações para a concreção do *Nuevo Sistema de Educación Pública* (Novo Sistema de Educação Pública, em tradução livre, doravante NEP), inaugurado com a Lei 21.040, de 2017. Apresentando uma estratégia nacional para tanto, é um documento que estabelece, dentre outros, o objetivo de desenvolvimento dos estudantes chilenos para o século XXI.

Entendendo o contexto do século XXI como um momento que exige outros tipos de habilidades, diferentes daquelas do século XX, o documento faz menções às competências socioemocionais, que aparecem entre os objetivos estabelecidos pelo documento:

- 1.1 Implementar uma gestão curricular inclusiva e equitativa que reduza as disparidades de gênero, melhore a equidade e a qualidade, com foco nas competências fundamentais para o século XXI, educação para a cidadania e desenvolvimento socioemocional, de acordo com o currículo nacional (CH1, p. 77, tradução própria)⁶.

⁶ As citações derivadas dos documentos levantados na etapa de mapeamento serão referenciadas a partir do identificador atribuído a cada documento conforme apêndice B.

Figura 6 – Linha do tempo dos documentos identificados no Chile



Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

A notar, o objetivo de desenvolvimento socioemocional é indicado como tendo base no currículo nacional, o que é reforçado pelo documento curricular de 2020, intitulado “*Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el Currículum Nacional*”, voltado as etapas da Educação Básica à Educação Média Geral (6 a 15 anos). Nele, explicitam-se marcos teóricos e

orientações práticas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes e isso com base no que se define no currículo nacional para a disciplina *Orientación*.

Essa disciplina já compunha, desde antes, o currículo nacional, como se verifica no currículo publicado em 2018 (Chile, 2018). Contudo, até esse momento, seus conteúdos não mencionavam explicitamente as competências socioemocionais, que passam a ser aderidas com esse documento de 2020, sugerindo o redirecionamento do trabalho sobre a disciplina *Orientación* a partir dele, visando a realização dos objetivos da disciplina através da noção de competências socioemocionais.

Nesse documento, tal redirecionamento encontra-se justificado pelo contexto de pandemia de Covid-19 em afirmações como “Neste contexto de emergência sanitária, a aprendizagem socioemocional assumiu maior importância e prioridade para as instituições de ensino” (CH3, p. 4, tradução própria).

Contudo, no documento de estratégia nacional para o NEP, o primeiro aqui citado (CH1) e que estabeleceu o objetivo de desenvolvimento de competências socioemocionais, tais competências não foram mencionadas em relação à Covid-19, indicando que não foram assimiladas à política educacional chilena a partir da situação de crise sanitária. Assim, a menção à pandemia no documento “*Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el Currículum Nacional*” (CH3), que redirecionou a atuação na disciplina *Orientación*, é o primeiro a indicar como, a partir da pandemia, tais competências passaram a ser orientadas e mobilizadas sob a justificativa da pandemia.

No documento de 2020 “*Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023*”, de tipo plano estratégico e dedicado a toda a educação obrigatória (4 a 17 anos), observa-se a mesma virada. Nele, o argumento do desenvolvimento do sistema educacional chileno em vistas da formação para o século XXI não é mais observada presente e as competências socioemocionais encontram-se relacionadas ao contexto de pandemia.

Tal virada é explicitada pelo próprio documento, na passagem a seguir:

A crise da Covid-19 exigiu uma reformulação das ações e objetivos inicialmente propostos e uma abordagem mais rápida para enfrentar os

desafios. Isso não significa uma mudança de rumo, mas a salvaguarda dos princípios que inspiram o plano, adaptando suas ações à situação atual: redução das lacunas de aprendizagem, preservação do clima escolar, destaque para a importância da aprendizagem socioemocional e redução do risco de evasão escolar – desafios diretos da suspensão prolongada das aulas presenciais (CH2, p. 14, tradução própria).

Em consequência, observa-se ao longo de 2020 uma série de publicações do tipo orientações diante de situações de crise (figura 6), também abrangendo a totalidade da educação obrigatória chilena. Em 4 delas, a ideia central é a de contenção socioemocional, definida como

um processo que visa restaurar o equilíbrio emocional de quem enfrenta uma situação de crise (Céspedes, 2020). Envolve acompanhar e acolher as pessoas para que recuperem a estabilidade, oferecendo-lhes espaços para expressar suas emoções, recuperar a calma e identificar caminhos para a resolução de problemas (Buen trato, s.d.; Centro Gregoria Apaza, 2018). A contenção envolve oferecer apoio e compreensão, ajudando as pessoas a recuperarem a paz de espírito, a segurança e a confiança, despertando sentimentos de esperança para o futuro (López de Lérda & Cifuentes, s.d.) (CH4, local. 8, tradução própria).

Dentre esses documentos, está 1 direcionado às famílias, “*¿Cómo apoyar socioemocionalmente a nuestras hijas e hijos frente a la pandemia? Orientaciones para madres, padres, apoderadas y apoderados*”; 2 direcionados aos profissionais da educação, ainda sob atividades remotas, “*Lo socioemocional desde el enfoque inclusivo e intercultural: desafíos para las comunidades educativas en tiempos de crisis*” e “*Planificando una estrategia para la contención socioemocional de la comunidad educativa: orientaciones para apoyar el trabajo de equipos directivos junto a docentes y otros profesionales de la escuela*”; e 1 visando o retorno à presencialidade, “*Preparando el espacio para un regreso a clases socioemocionalmente seguro*”.

Há, ainda, um quinto documento desse tipo, também voltado aos profissionais da educação no momento de pandemia e que se concentra não na contenção socioemocional, mas na aprendizagem socioemocional, o “*Aprendizaje socioemocional: recomendaciones para promoverlo en pandemia*”. Nele, define-se tal aprendizagem como “o desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos que permitem atuar efetivamente em muitas tarefas do dia a dia” (CH8, local. 1, tradução própria), e perfilam-se recomendações para o bem-estar dos estudantes.

Além de recomendações aos professores em termos de como desenvolver a aprendizagem socioemocional entre seus alunos, esse documento apresenta a ideia de que os próprios docentes devem observar suas competências socioemocionais, considerando que também os professores encontram-se vivendo sob uma situação de crise e devem buscar estratégias para evitar mal-estares. A lembrar, o documento brasileiro de mesmo tipo apresenta ideia semelhante.

Ao evidenciar o enfoque sobre as competências socioemocionais a partir da justificativa da Covid-19, o documento “*Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023*” chileno também indicou a realização de avaliações socioemocionais através de uma nova ferramenta avaliativa, o *Diagnóstico Integral de Aprendizajes* (DIA). Segundo o documento, uma avaliação aplicada desde 2020, mas homologada entre as resoluções do Ministério da Educação chileno em 2021, através do documento “*Resolución Exenta n° 0618*”.

Além desse documento, é possível observar no caso chileno que a maioria das publicações identificadas (14 de 28) foram do tipo **avaliações socioemocionais** (figura 6). Nessa tipificação, reunimos documentos dedicados a todo tipo e etapa de avaliações educacionais voltadas, integral ou parcialmente, às competências socioemocionais, podendo ser documentos que abrangem desde a definição de marcos teóricos e instrumentos avaliativos até orientações para a realização das avaliações no âmbito escolar e referentes às análises dos resultados.

No caso, os documentos avaliativos chilenos referem-se todos à avaliação DIA, com exceção do documento “*Taller de implementación. Programa pedagógico de primer y segundo nivel de transición. A partir de la priorización y flexibilización curricular*”, de 2021. Esse é voltado às séries finais da educação infantil chilena (4 a 6 anos), chamada no país de Educação Parvulária, e explicita em suas orientações a necessidade do diagnóstico do “estado socioemocional” dos estudantes e de seu bem-estar, de forma a orientar a ação educativa docente.

Ainda que tal documento não oriente a realização desse diagnóstico a partir da avaliação DIA – a qual não sabemos se já estava disponível –, é fato que posteriormente, no ano de 2024, foram identificadas diversas publicações especificamente da DIA Parvulária, ou seja, da versão dessa avaliação dedicada à educação pré-escolar chilena, da qual trata o documento de 2021. Portanto, identifica-se a extensão da DIA em correspondência ao objetivo já indicado, em 2021, de avaliação socioemocional na etapa Parvulária de educação.

Na *Resolución Exenta n° 0618*, de 2021, em que se aprova oficialmente a avaliação DIA, afirma-se que, em razão da pandemia de Covid-19, os planos de avaliação do qual encarregam-se a *Agencia de Calidad de la Educación* chilena foram alterados, ajustando-os à realidade imposta, como através de alternativas e ferramentas que apoiassem o bem-estar socioemocional dos estudantes e promovessem seu aprendizado.

Assim, compreende-se que a avaliação DIA originou-se da necessidade de prover às instituições da educação chilena recursos para o desenvolvimento da escolarização diante da pandemia. Por isso, foi desenvolvida como ferramenta para os diretores escolares e abarca tanto as aprendizagens em termos dos conhecimentos definidos no currículo nacional, como do desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Sob a justificativa da pandemia, identificaram-se, também, documentos do tipo **políticas de recuperação da aprendizagem**, tipificação em que reunimos documentos que visam estratégias o reforço dos conteúdos curriculares para os estudantes que se encontram em defasagem idade-série e/ou envolvidos em outras problemáticas educacionais nesse sentido.

São 4 os documentos chilenos identificados como desse tipo: 3 publicados em 2023 – “*Plan de reactivación educativa 2023*” e “*Gestión curricular para la reactivación integral de aprendizajes*”, ambos para toda a educação obrigatória, e “*Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes: orientaciones genelares*”, para a Educação Média, de 14 a 17 anos; e 1 publicado em 2024 – “*Plan de reactivación educativa 2024*”, também para toda a educação obrigatória (figura 6).

Inaugurada em 2022, a *Política de Reactivación Educativa Integral* visava uma resposta eficiente às necessidades educacionais e de bem-estar socioemocional que se impuseram em consequência da pandemia, mas também a problemas educacionais chilenos preexistentes. Com esse mote, é uma política que se manteve ativa ao longo da pandemia (entre 2022 e 2023), e também posteriormente, com evidências da sua realização nos anos de 2024 e 2025 (Chile, 2025).

Segundo os próprios documentos, observa-se ser uma política fundamentada em orientações de organizações internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a

Unesco, o Banco Mundial e a OCDE (CH13, 2023), inicialmente sobre a pandemia, e posteriormente justificada também em alinhamento a orientações internacionais, buscando “repensar” a política educacional chilena, conforme afirmado em documento de 2024:

o contexto atual apresenta uma oportunidade para repensar a educação à luz dos desafios delineados, conforme sugere o relatório da Unesco Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (2021) (CH16, p. 3, tradução própria).

No caso chileno, importa notar a continuidade dada a propostas que integraram as competências socioemocionais à educação do país após o contexto da pandemia de Covid-19, ainda que essas tenham sido mais intensamente justificadas pelo contexto de crise. Isso ocorre com a Política de Reativação Integral da Educação, mas também com a avaliação DIA, que continuou à disposição das instituições escolares chilenas posteriormente a 2023.

Tal continuidade pode ser explicada se retomado o argumento inicial que justifica a assimilação das competências socioemocionais na *Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028*, desvinculado do contexto de pandemia, evidenciando que a assimilação era prevista anterior e independentemente da imposição da crise sanitária. Assim, com a chegada da pandemia, a alteração que se observa é estratégica e não essencial, modificando-se a justificativa, mas não o enfoque sobre tais competências.

Por isso, compreendemos que, apesar de acumularem-se entre os documentos chilenos a argumentação das competências socioemocionais como recursos para a contenção socioemocional, justificadas pela pandemia, não reside na pandemia a motivação original do Estado chileno em dedicar-se ao objetivo de desenvolvimento de competências socioemocionais partirão longo da educação obrigatória.

Visto que a *Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028* argumenta pelo objetivo de desenvolvimento de competências socioemocionais a partir de outras motivações, aqui observadas como associadas a ideia de competências para o século XXI, indicamos a necessidade de se investigar a inauguração do Sistema de Educação Pública chileno já sob a concepção dessas competências como objetivos e conteúdos educacionais, visto que é um sistema homologado apenas em 2017, estando esse documento dentre as primeiras ações estatais para a sua efetivação.

Ainda assim, há de se considerar a possibilidade de que o contexto de pandemia tenha reforçado a integração de tais competências à educação chilena, visto que justificadas por demandas reais e urgentes das comunidades escolares, facilitando sua aceitação e continuidade entre as políticas do país.

Por exemplo, após três anos de aplicação da avaliação DIA, o documento “*Marco de Evaluación de los Aprendizajes Socioemocionales: revisión y análisis del Marco de Evaluación del Aprendizaje Socioemocional, a la luz de los desafíos clave para la consolidación del Diagnóstico Integral de Aprendizajes*”, de 2023, apresenta as competências socioemocionais e sua avaliação de forma independente do contexto de crise sanitária, enfocando-as como elementos da formação integral dos estudantes e, portanto, generalizando-as e naturalizando-as como objetivo educacional, dado que a formação integral é princípio que norteia o currículo nacional chileno desde antes da pandemia.

Por fim, há ainda o caso dos documentos da *Política Nacional de Convivencia Educativa*. Identificados como publicações do tipo **políticas de convivência e prevenção**, são documentos que tratam da convivência harmônica nos ambientes escolares, buscando promover relações pacíficas e de respeito entre os estudantes, bem como a prevenção de comportamentos de risco.

Em voga desde 2002, essa é uma política que passa a mencionar as competências socioemocionais explicitamente a partir de 2024, nos documentos “*Política Nacional de Convivencia Educativa: marco de actuación y visión institucional*” (que abrange toda a educação obrigatória, de 4 a 17 anos) e “*Plan de acción. Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*” (referente à Educação Parvulária, de 4 a 6 anos).

Nesses, tais competências são endossadas a partir de suas implicações às relações inter e intrapessoais, com implicações com consequências à convivência coletiva e aos comportamentos individuais, aos quais a política se dedica. No primeiro documento, são competências endossadas também com argumentos quanto aos impactos da pandemia.

Considerando-se que a *Política Nacional de Convivencia Educativa* é inaugurada em 2002, depreende-se que essa foi atualizada em correspondência ao novo cenário educacional chileno, que adotou explicitamente as competências socioemocionais como objetivos educacionais. É

um dado que reforça o que se apresenta com a linha do tempo dos documentos desse país (figura 6): a progressiva dedicação das políticas de educação chilenas ao desenvolvimento das competências socioemocionais a partir da sua integração às metas e objetivos da educação pública.

Na Colômbia, o mesmo sentido de progressiva adoção das competências socioemocionais pôde ser percebido, mas através de processo diferente. No país, o primeiro documento identificado corresponde a um do tipo plano estratégico, o “*Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: el camino hacia la calidad y la equidad*”, voltado a toda a educação obrigatória (5 a 14 anos), no qual a menção às competências socioemocionais se encontra na apresentação de um novo paradigma educativo, adotado pela publicação.

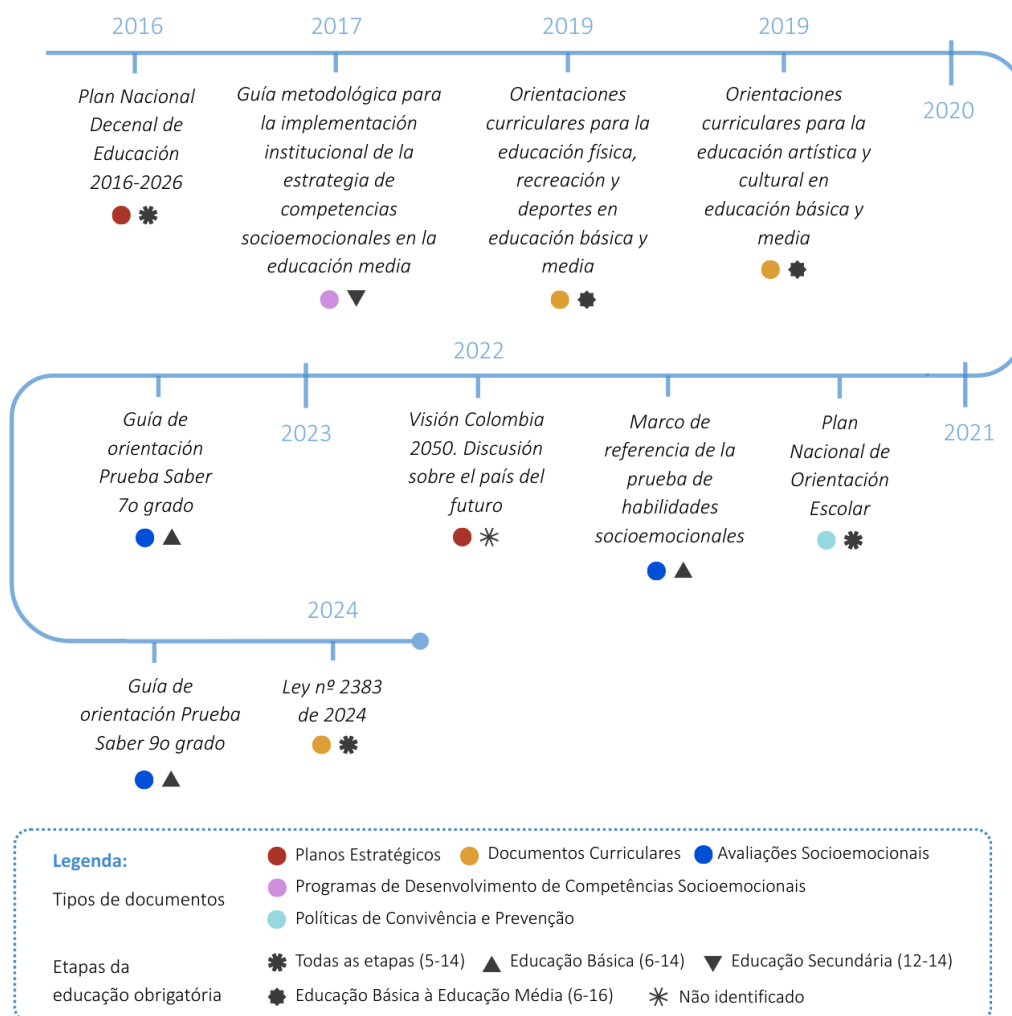
Sendo um plano estratégico, é um documento que propõe orientações à política educacional colombiana e, nesse caso, através da adoção desse novo paradigma, que frisa como objetivo educacional a formação integral e, dentre outros elementos, a necessidade de promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais. Essas competências seriam focalizadas na educação colombiana junto ainda às chamadas competências básicas e às competências de comunicação, entendidas como competências para a vida.

Em 2017, o documento identificado revela a realização de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais especificamente dedicado à Educação Média (15 a 16 anos). Desenvolvido com a participação do que parece ser um ator não estatal, denominado Qualificar, e em parceria com o Banco Mundial, é um programa que adapta à Colômbia o programa *Paso a Paso*, do BM, realizado no Peru (em 2016 ou antes, uma data que não pudemos confirmar). É um programa que se inspira em experiência chilena dirigida pela *Fundación Chile*, uma parceria pública-privada, e em documento da OCDE.

Posteriormente, em 2019 (figura 7), identificam-se na Colômbia documentos curriculares que, dedicados a disciplinas esportivas e artísticas específicas do currículo nacional, integram as competências socioemocionais aos seus conteúdos e objetivos, voltados à Educação Básica (6 a 14 anos) e à Educação Média (15 a 16 anos). Ambos relacionam os objetivos de desenvolvimento e formação dos estudantes próprios das atividades esportivas e artísticas às

possibilidades de desenvolvimento concomitante de competências socioemocionais, entendendo tais atividades como favorecedoras dessas competências.

Figura 7 – Linha do tempo dos documentos identificados na Colômbia



Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

Em 2021, tais competências são identificadas integradas também a políticas do tipo convivência e prevenção, no “*Plan Nacional de Orientación Escolar*”, voltado a toda a educação obrigatória colombiana (5 a 14 anos). Nele, identifica-se como parte de seus objetivos a contribuição ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse mesmo ano, identificamos a integração dessas competências ainda à chamada *Prueba Saber*, uma avaliação educacional padronizada e de larga escala, iniciada em 2009, e que, em 2021, passa a avaliar também as competências socioemocionais – fato justificado, novamente, pela necessidade formação integral dos estudantes.

Esse documento, de 2021, é seguido por outros 2 sobre avaliação, publicados em 2023, e que confirmam a aplicação da avaliação socioemocional na Colômbia, sendo esses documentos guias para a *Prueba Saber* voltados à Educação Básica (6 a 14 anos).

Antes, ainda em 2022, identifica-se, novamente, a presença das competências socioemocionais em documento do tipo plano estratégico, agora no denominado “*Visión Colombia 2050 discusión sobre el país del futuro*”. Esse, dedicado ao planejamento do desenvolvimento de toda a nação colombiana nas diferentes dimensões da política pública, inclui a dedicação às competências socioemocionais no campo educacional, também identificando-as como necessárias à formação integral e reforçando a necessidade de currículos para isso adaptados.

Por último, em 2024, identifica-se nas leis colombianas a Lei nº 2383, que objetiva a promoção da educação socioemocional de maneira transversal na educação obrigatória do país (5 a 14 anos). Mais uma vez, um objetivo associado à formação integral dos estudantes.

Assim, observa-se a dedicação da política educacional colombiana às competências socioemocionais desde 2016, com diversas formas da sua integração, entre currículos, avaliações e políticas de convivência, com a confirmação da continuidade do interesse do país sobre o tema em 2024, com a Lei nº 2383. A constante identificada foi a de enquadramento dessas competências como elementos para a formação integral e a abrangência da temática, majoritariamente voltada, nos documentos identificados, à Educação Básica e à Educação Média, voltadas a estudantes de 6 a 16 anos.

Havendo, entre os documentos colombianos, publicações que datam do período da pandemia de Covid-19 (2020-2023), uma característica a se ressaltar é a ausência de publicações em que as competências socioemocionais se encontram diretamente atreladas ao contexto dessa crise sanitária. Não foram identificados nos documentos coletados nem o uso desse contexto como justificativa à promoção dessas competências nem a adoção dessas no sentido de contenção emocional, como feito no Chile.

Algo parecido foi observado no Equador, ainda que todas as publicações equatorianas identificadas se refiram ao período da pandemia.

Na primeira delas, “*Los futuros de la educación: hasta un plan estratégico de la educación ecuatoriana*”, publicada em 2021 e voltada a toda a educação obrigatória (5 a 17 anos), revela-se, no caso equatoriano, a intenção do país de “renovação do modelo educativo para que esse seja flexível e para que responda com pertinência aos desafios do contexto atual” (EQ5, p. 6, tradução própria), sendo esse o mote de adoção das competências socioemocionais e essa publicação um dos esforços nessa direção.

A notar, esse é um documento considerado de tipo plano estratégico e que se alinha à proposta da Unesco de 2019, “*Los futuros de la educación*” (Unesco, 2019), como sugere seu título, integrando argumentos veiculados por organizações internacionais, que passaram a fomentar as competências socioemocionais também mobilizando a prerrogativa da pandemia de Covid-19. Assim, ainda se encontra na publicação o sentido de contenção socioemocional, em vistas da pandemia, mas também a integração das competências socioemocionais de maneira mais generalizada, considerando-se a qualidade docente e da gestão educacional, que devem ter essas competências fortalecidas, e a qualidade da aprendizagem, para a qual afirma-se necessitar “um modelo educativo centrado em competências básicas e em aprendizagens socioemocionais” (EQ5, 2021 p. 52, tradução própria).

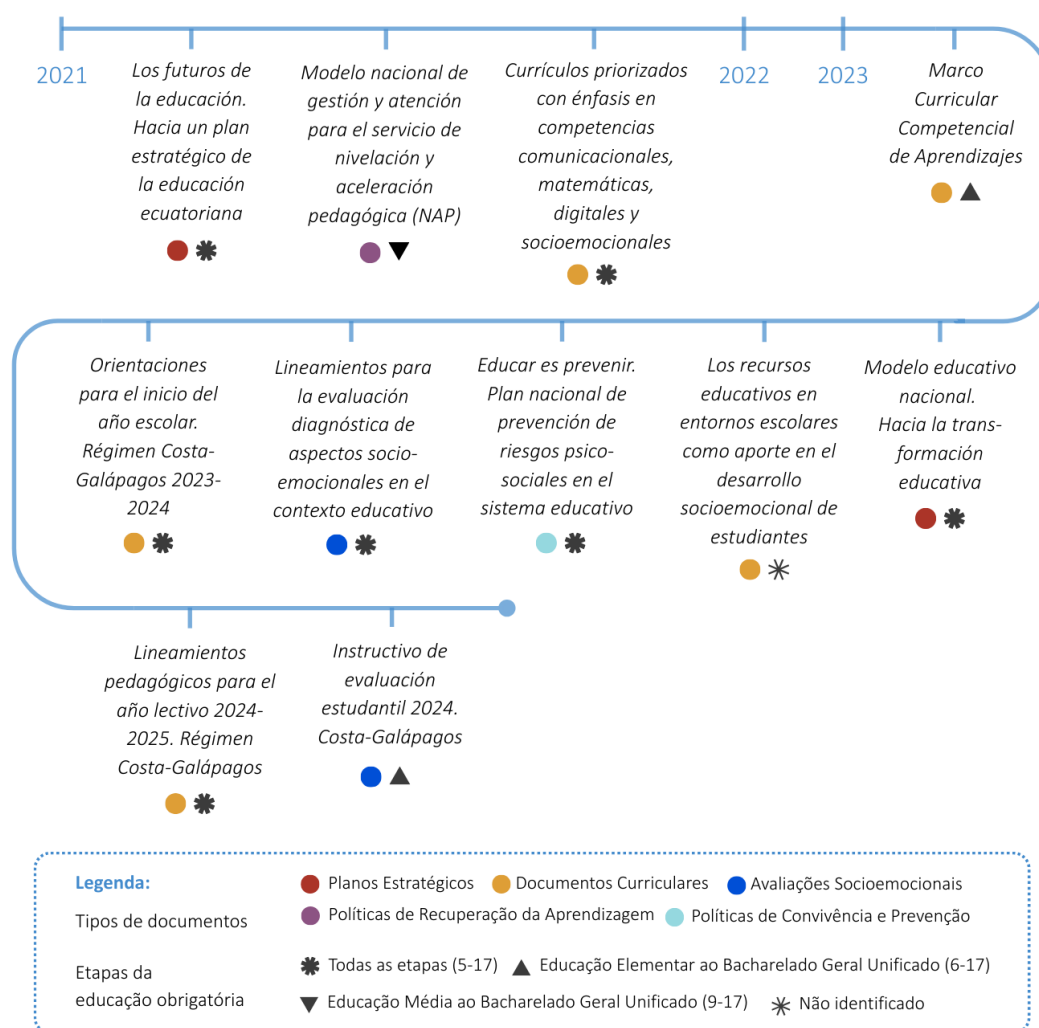
Dessa forma, tem-se que as competências socioemocionais introduzidas como objetivos educacionais nesse plano estratégico com justificas para além daquelas relativas à pandemia. Sendo esse um documento que orienta a realização de demais políticas educacionais equatorianas, verifica-se ainda em 2021, a publicação de dois documentos curriculares que integram essas competências, o “*Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*” e o “*Modelo nacional de gestión y atención para el servicio de nivelación y aceleración pedagógica (NAP)*”.

Quanto ao currículo priorizado, 3 versões foram identificadas: para o subnível Elementar (6 a 8 anos), para o subnível Médio (9 a 11 anos) e para o nível Bacharelado Geral Unificado (15 a 17 anos). Sem que tenhamos identificado uma versão para o subnível Educação Básica Superior (12 a 14 anos), trabalhamos com a probabilidade da sua existência. Nesses, priorizam-se as competências socioemocionais, mas também as de comunicação, matemáticas e digitais, entendidas como essenciais para o desenvolvimento de competências-chave para a vida e, por isso, priorizadas.

Quanto ao “*Modelo nacional de gestión y atención para el servicio de nivelación y aceleración pedagógica (NAP)*”, um documento de tipo políticas de recuperação da aprendizagem, é voltado às etapas da Educação Média ao Bacharelado Geral Unificado (9 a 17 anos) e, em particular, a estudantes em atraso educacional ou com necessidades educativas especiais, segundo o documento. Em voga desde o ano de 2019 (Reyes; Zambrano, 2023), o NAP foi atualizado em 2021, passando a integrar como estratégia o fortalecimento das competências socioemocionais desses estudantes.

Posteriormente, em 2023, encontra-se mais 1 documento de tipo plano estratégico, 4 documentos de tipo curricular, 2 de tipo avaliativo e 1 de tipo políticas de convivência e prevenção (figura 8).

Figura 8 – Linha do tempo dos documentos identificados no Equador



Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

O documento de tipo plano estratégico, o “*Modelo educativo nacional: hacia la transformación educativa*”, refere-se à estratégia de flexibilização do sistema de educação equatoriano e visa a articulação das políticas educacionais, desde diretrizes curriculares à formação contínua de professores, passando pela avaliação educacional, ambientes de aprendizagem e demais recursos à educação. Para esse modelo, considera-se objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais e de competências para serem aprendidas ao longo da vida, abarcando toda a educação obrigatória equatoriana (5 a 17 anos).

Em sentido semelhante, o documento curricular “*Marco Curricular Competencial de Aprendizajes*”, voltado para as etapas da Educação Elementar ao Bacharelado Geral Unificado (6 a 17 anos), menciona um processo de transformação da educação equatoriana voltado à sua adaptação mediante demandas globais e locais do país, influenciado pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, voltado à educação, da chamada Agenda 2030, da Unesco. Nesse documento, definem-se os conteúdos curriculares para cada etapa educacional equatoriana relacionados às competências almejadas, dentre elas as socioemocionais.

Sob o mesmo plano de transformação educacional, outro documento curricular identificado foi o chamado “*Los recursos educativos en entornos escolares como aporte en el desarrollo socioemocional de estudiantes*”. Nele, o desenvolvimento de competências socioemocionais é justificado pelo objetivo de uma educação integral e de qualidade, considerando tais competências como fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem.

No documento “*Orientaciones para el inicio del año escolar: régimen Costa-Galápagos 2023-2024*”, voltado a todas as etapas da educação obrigatória (5 a 17 anos), o enfoque sobre as competências socioemocionais, orientado pelos documentos anteriores, é evidenciado.

Sendo uma publicação voltada às instituições escolares das regiões de Costa e de Galápagos⁷, é um documento que comprova a atenção para o desenvolvimento dessas competências no cotidiano escolar. No documento, afirma-se que o ano escolar de 2023-2024 se iniciaria com estratégias que promovessem aprendizagens funcionais e de competências, “com uma ênfase

⁷ Para conhecimento, o Equador é subdividido em 4 regiões geográficas – Serra, Costa, Amazônica e Insular (Galápagos) – entre as quais distribuem-se as 22 subdivisões administrativas do país, denominadas províncias.

importante no aspecto socioemocional, visto que esse é um componente chave no desenvolvimento integral” dos estudantes (EQ11, local. 3, tradução própria).

Os documentos curriculares são acompanhados dos documentos avaliativos “*Lineamientos para la evaluación diagnóstica de aspectos socioemocionales en el contexto educativo*” e “*Instructivo de evaluación estudiantil 2024: Costa-Galápagos*”, o primeiro voltado a toda a educação obrigatória e, o segundo, das etapas de Educação Elementar à Educação Média (6 a 17 anos).

Propondo uma avaliação diagnóstica de aspectos socioemocionais, o primeiro documento justifica tal avaliação pelo objetivo de desenvolvimento integral dos estudantes, considerando o que chama de necessidades socioemocionais como fatores de contexto sobre os quais as instituições escolares devem recolher informações a fim de planejar e executar o trabalho pedagógico. A avaliação socioemocional, segundo indica o documento, é parte de uma avaliação mais ampliada, entendida como avaliação integral.

Assim, o segundo documento, refere-se a esse processo de avaliação educacional integral e dá orientações à sua realização pelas escolas de Costa e de Galápagos. Havendo orientações dedicadas à avaliação diagnóstica de aspectos socioemocionais, é um documento que evidencia o comprometimento do país com o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Por fim, no Equador, identificamos o documento “*Educación es prevenir: plan nacional de prevención de riesgos psicosociales en el sistema educativo*”, considerado de tipo políticas de convivência e prevenção e que se anuncia originado da iniciativa mundial *Mi Escuela Segura* (WISS, na sigla em inglês), promovida pela Aliança Global para a Redução do Risco de Desastres e Resiliência no Setor Educacional e composta por agendas da ONU, governos e organizações não-governamentais (Aliança Global..., 2018).

O objetivo da política de que trata esse documento é a de redução de riscos psicossociais que afetam o desenvolvimento integral e o bem-estar dos estudantes com consequências para o processo de aprendizagem. Como solução, a política aponta para, dentre outros elementos, a necessidade de desenvolvimento de competências para a vida e de apoio socioemocional aos estudantes por parte das instituições escolares.

Assim, observa-se que, como no Chile e na Colômbia, também no Equador as competências socioemocionais foram progressivamente adotadas pelas políticas educacionais. No caso equatoriano, com declarações de alinhamentos a agendas internacionais, encontradas não somente nessa política de prevenção, mas na própria reconfiguração da política educacional almejada pelo país, como visto no documento “*Los futuros de la educación. Hacia um plan estratégico de la educación ecuatoriana*”, de 2021, que declara alinhamentos à proposta *Los futuros de lá educación*, da Unesco.

Nele, projeta-se um novo modelo de educação para o Equador que, dentre outras reconfigurações, integra as competências socioemocionais aos objetivos educacionais. Cronologicamente, a partir deste documento, verifica-se no país a adesão a essas competências também nos currículos, avaliações e no modelo NAP de recuperação das aprendizagens, indicando a sua centralidade na reconfiguração da educação equatoriana e, assim, a importância – a se investigar – da agenda *Los futuros de la educación*, da Unesco.

Sem que possamos, nos dedicar a essa investigação nesta pesquisa, observamos que, de forma geral, as competências socioemocionais foram identificadas em documentos justificados pelo processo de transformação da educação equatoriana, indicado no documento “*Los futuros de la educación. Hacia um plan estratégico de la educación ecuatoriana*”, e por argumentos de desenvolvimento integral, que se repetiram entre as publicações. É um caso, portanto, que sugere a assimilação dessas competências como elemento de um processo mais amplo de reforma educacional do país.

No Peru, como no Equador, os dados também evidenciam um processo de assimilação das competências socioemocionais de forma generalizada na política educacional e a partir de um plano estratégico nacional, o chamado “*Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*” (doravante PEN 2036). Há, contudo, uma assimilação dessas competências em momento ainda anterior, em 2015, identificada no documento “*Guía Metodológica para el Soporte Socioemocional en Situaciones de Emergencia por Desastres*”, específico a situações de crise.

Como visto no caso chileno, as competências socioemocionais foram identificadas em diversos documentos referentes à pandemia de Covid-19 pela relação entre tais competências e a

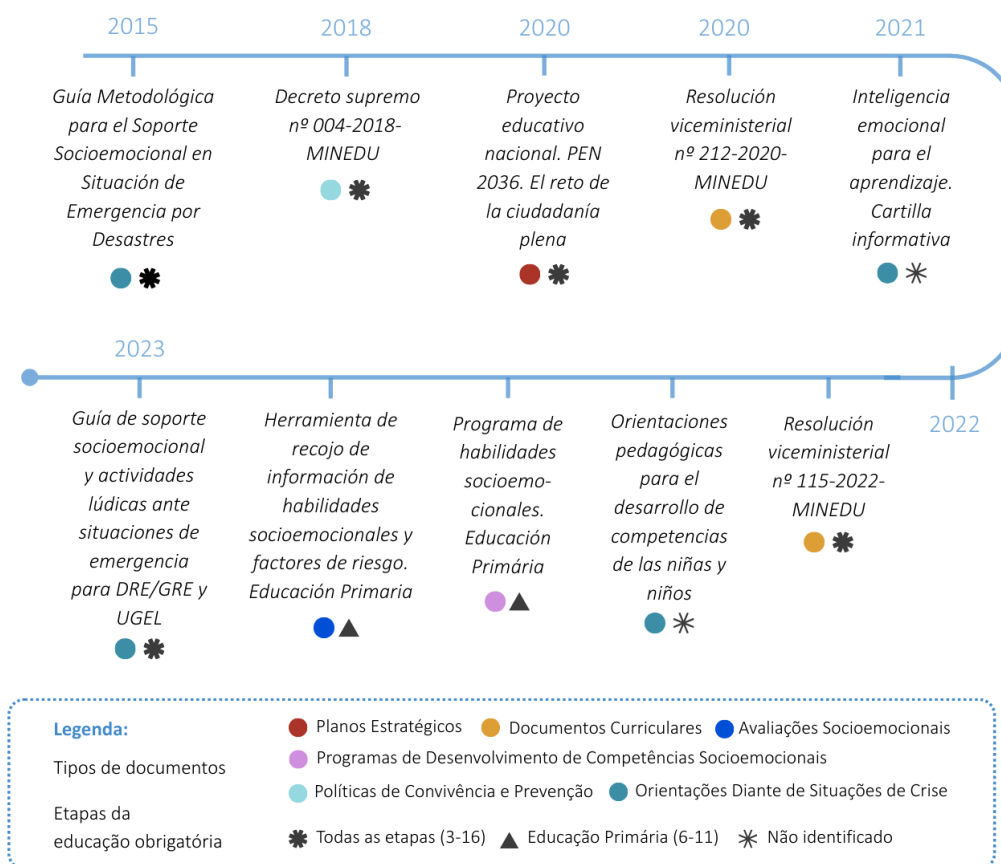
possibilidade de mitigar consequências desse momento de crise sanitária, especialmente consequências emocionais, mobilizando-as em prol de uma chamada “contenção emocional”. No documento peruano de 2015, voltado a toda a educação obrigatória (3 a 16 anos), a mesma ideia de contenção em situações de crise é mobilizada, mas muito antes do fenômeno da pandemia de Covid-19. No caso, referindo-se a diferentes situações de emergência e desastres que poderiam acometer a população peruana, que deveria encontrar, nas instituições escolares, o apoio necessário nesses momentos.

Nesse documento, cuja publicação de 2015 já é uma segunda edição, encontram-se orientações para professores de forma que esses pudessem dar suporte socioemocional aos estudantes e à comunidade diante da iminência ou após a ocorrência de situações de desastre. Como objetivo, declara-se o de promoção da saúde socioemocional dos estudantes e a proteção do desenvolvimento integral através da contenção socioemocional, dentre outras estratégias. Em 2023, uma nova versão desse documento foi publicada sob os mesmos objetivos (figura 9).

Também antes do PEN 2036, outro documento em que se encontraram assimiladas as competências socioemocionais foi o “*Decreto supremo n° 004*”, de 2018, em que se aprovaram os *Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes*, voltados a toda educação obrigatória peruana (3 a 16 anos).

Sendo um documento do tipo políticas de convivência e prevenção, objetiva, através da atenção à convivência escolar e prevenção de violências contra crianças e adolescentes, o desenvolvimento integral dos estudantes e a “consolidação de uma comunidade educacional que exerça com plenitude seus direitos e responsabilidades” (PE2, p. 27, tradução própria). Para tanto, são anunciadas, dentre outras estratégias, a de fortalecimento das competências socioemocionais.

Com a adoção do PEN 2036, a partir do documento “*Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*”, publicado em 2018 e que se caracteriza como um plano estratégico, dedicado a toda a educação obrigatória peruana, tais competências passam a ser generalizadas como princípios educacionais no país, atualizando propostas anteriormente já em voga.

Figura 9 – Linha do tempo dos documentos identificados no Peru

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

Assim, dando continuidade ao projeto nacional anterior (2007-2021), agora com atualizações, o PEN 2036 norteia-se pelo objetivo de melhoria da qualidade da educação peruana, mencionando as competências socioemocionais sob o objetivo prioritário de desenvolvimento integral “do potencial humano (físico, cognitivo, socioemocional e espiritual) como sujeitos livres e responsáveis” (PE3, p. 19, tradução própria). Articulado por quatro propósitos, um deles integra explicitamente a temática: o propósito de bem-estar socioemocional – anteriormente, no plano de 2007-2021, mencionado somente como o propósito de bem-estar.

Passando a considerar esse bem-estar como associado a competências socioemocionais, o PEN 2036 leva ao alinhamento de demais políticas educacionais peruanas a essa mesma compreensão. Assim, identificamos documentos que introduzem políticas e programas educacionais em que as competências socioemocionais são justamente justificadas pelo propósito apresentado pelo PEN 2036 de bem-estar socioemocional.

É o caso da “*Resolución viceministerial n° 212*”, de 2020, e da “*Resolución viceministerial n° 115*”, de 2022, ambas voltadas a toda a educação obrigatória peruana (3 a 16 anos). Enquanto a primeira instituiu as *Normas para el Desarrollo de las Acciones de Tutoría y Orientación Educativa*, a segunda instituiu a estratégia *Arte para Crecer en Comunidad*, ambas visando o bem-estar estudantil e o desenvolvimento de competências socioemocionais em concordância com o PEN 2036, dentre outros objetivos.

Nesta pesquisa, ambos documentos são considerados como do tipo curricular, visto que orientarem práticas e conteúdos da educação peruana.

Enquanto a estratégia *Arte para Crecer en Comunidad*, de caráter transversal, se constrói a partir das competências específicas da área de artes e cultura, a *Tutoría y Orientación Educativa* objetiva o “acompanhamento socioafetivo e cognitivo dos estudantes”, instituindo-se como “serviço inerente ao currículo” (PE4, p. 2-3, tradução própria). É essa proposta, de tutoria e orientação, que dá base para a realização de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, identificado através do documento “*Programa de habilidades socioemocionales. Educación Primaria*”, publicado em 2022 e dedicado à Educação Primária (6 a 11 anos).

Nesse documento, tanto a política de *Tutoría y Orientación Educativa* quanto o contexto de pandemia de Covid-19 são justificativas das orientações que se apresentam aos docentes e que objetivam o desenvolvimento de competências socioemocionais. Nele, o componente curricular de *Tutoria y Orientación Educativa* é tido como espaço privilegiado de desenvolvimento dessas competências, apontando-o como um componente que brinda explicitamente tal tarefa.

Acompanhando o documento “*Programa de habilidades socioemocionales. Educación Primaria*”, identificamos o “*Herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo. Educación Primaria*”, também publicado em 2022 e dedicado à Educação Primária, que apresenta uma ferramenta avaliativa de recolhimento de informações sobre as competências socioemocionais dos estudantes, a ser aplicada na realização desse programa. Tal ferramenta que pretende monitorar o desenvolvimento das competências socioemocionais de forma a orientar o trabalho pedagógico, demonstrando, como

no caso do Chile, Colômbia e Equador, a coordenação entre objetivos, conteúdos e avaliação educacional em prol dessas competências na educação peruana.

Considerando a data de publicação do PEN 2036, ao início do ano de 2020, e a ausência de menções à pandemia de Covid-19 como justificativas para a adoção da noção de “bem-estar socioemocional” em atualização à noção anterior somente de “bem-estar”, entendemos que acontece no Peru situação semelhante à chilena, em que o contexto de pandemia apoia uma adoção já anteriormente planejadas das competências socioemocionais como novos objetivos educacionais.

O endosso durante a pandemia é visto, também, pelos documentos *“Inteligencia emocional para el aprendizaje”*, de 2021, e *“Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias de las niñas y niños”*, de 2022. O primeiro, evidenciando um processo de formação continuada dos professores no contexto da crise sanitária da Covid-19, orientando-os sobre as competências socioemocionais e o seu desenvolvimento, e o segundo, evidenciando orientações aos professores para o início do ano letivo de 2022, marcado pela crise sanitária, com parte dedicada ao bem-estar socioemocional dos estudantes.

Contudo, é preciso notar que, no caso peruano, a ideia de competências socioemocionais para a contenção socioemocional é anterior à situação de pandemia, sendo presente desde ao menos 2015, como já descrevemos.

Portanto, diferentemente do caso chileno, em que captamos primeiro a introdução das competências socioemocionais como objetivos educacionais em prol da melhoria da qualidade educacional e temas afins, sendo somente com o contexto de pandemia adicionada a noção de contenção socioemocional, no Peru tais competências são introduzidas pela noção de contenção socioemocional, a qual fica aparentemente restrita a orientações em situações de emergência e desastres, para somente em 2020 serem introduzidas como objetivos educacionais sob a noção de bem-estar socioemocional, sem relação às situações de crise e generalizando-se à educação obrigatória peruana.

Nota-se, portanto, dois movimentos distintos de integração das competências socioemocionais à política educacional sul-americana que, ainda que se cruzem, revelam objetivos e propostas

educacionais distintas. Essa observação, compreendemos, deve instigar pesquisas que investiguem em maior densidade o caso peruano, sendo esse caso uma possível fonte de novas informações sobre a história das competências socioemocionais no campo educacional, ajudando a compreender, através da particularidade peruana, a totalidade do fenômeno das competências na educação.

Passando aos dados uruguaios, esses apresentam introdução mais homogênea das competências socioemocionais às políticas educacionais, demonstrando certo planejamento, desde ao menos 2017, em vistas do objetivo de desenvolvimento dessas competências.

De tipo avaliativo, o primeiro documento identificado e datado de 2017, “*Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*” (figura 10), apresenta resultados de avaliações educacionais aplicadas no Uruguai entre 2015 e 2016, afirmando que, para além da avaliação da aprendizagem de conteúdos entendidos como clássicos

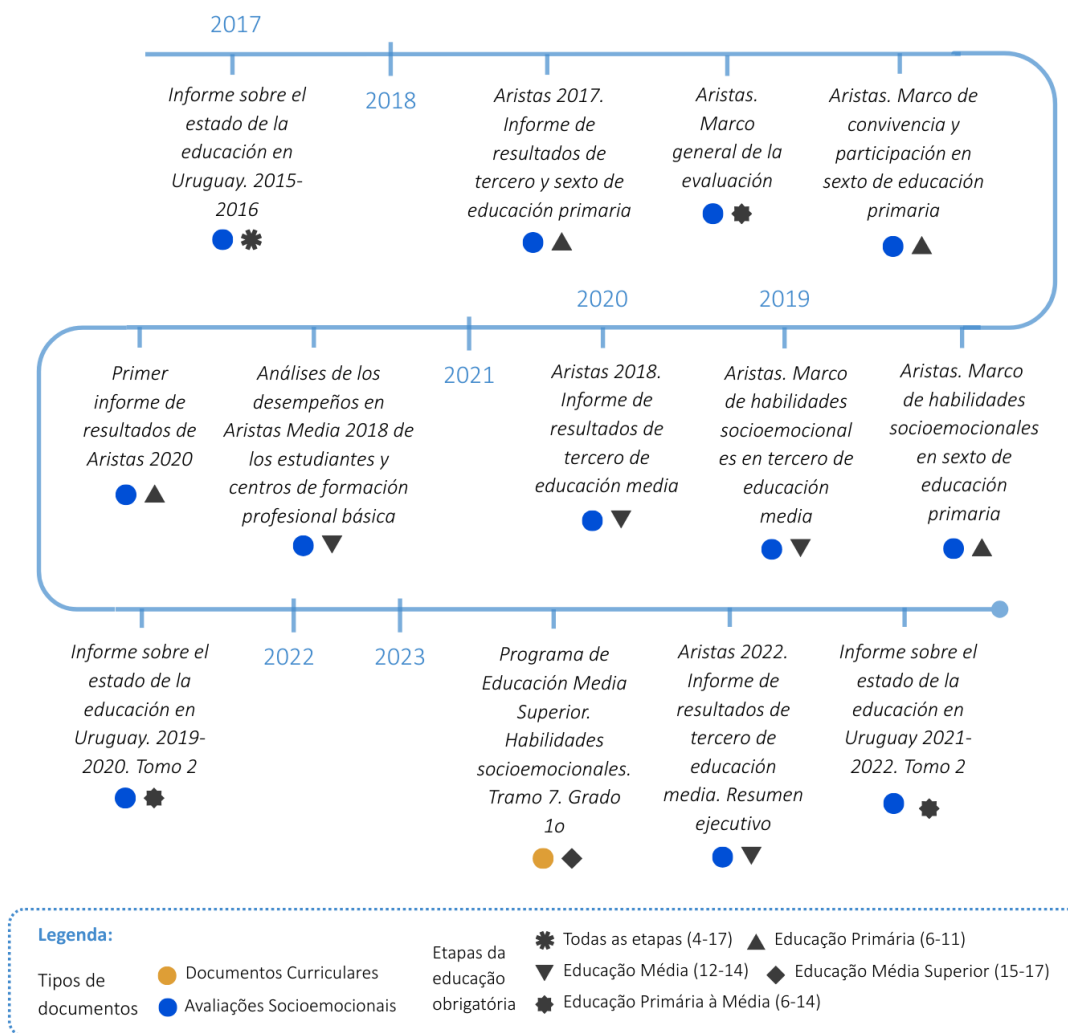
(tais como matemática, leitura, ciências), atualmente surgem exigências quanto ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas e socioemocionais, habilidades para a convivência e participação cívica, letramento digital, resolução de problemas aplicados, entre outras (UY1, p. 69, tradução própria).

Indica, portanto, o reconhecimento pelo país das competências socioemocionais como elementos a serem considerados na política educacional uruguaia.

Os demais documentos identificados no país, como se pode observar pela figura 10, são também de tipo avaliativo, referentes à denominada Aristas, a avaliação nacional dos resultados educacionais uruguaios, iniciada em 2017 (Uruguai, 2017).

Havendo o reconhecimento das competências socioemocionais como elemento componente desses resultados desde 2017, observa-se em 2018 a publicação de um marco teórico e avaliativo dedicado a essas competências, com o documento “*Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*”, aplicado à Educação Primária (6 a 11 anos), especificamente ao sexto ano dessa etapa.

Figura 10 – Linha do tempo dos documentos identificados no Uruguai



Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

Em 2019, a publicação “*Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*”, de mesmo conteúdo, demonstra a aplicação da avaliação socioemocional também à Educação Média Básica (6 a 14 anos), especificamente ao terceiro ano dessa etapa.

No documento de 2018, “*Aristas. Marco general de la evaluación*”, dedicado às etapas da Educação Primária à Média Básica (6 a 14 anos), explicita-se as dimensões educacionais avaliadas pela prova Aristas: contexto familiar e entorno escolar, convivência e participação, oportunidades de aprendizagem, desempenho dos estudantes em leitura e matemática e as competências socioemocionais.

No documento, “*Aristas. Marco de convivencia y participación en sexto de educación primaria*”, de 2018, elucida-se que as competências socioemocionais são consideradas, também, como elementos para a convivência escolar, indicando sua assimilação relacionadas ao convívio e à prevenção, como ocorre no Peru, Equador, Colômbia e Chile.

Os demais documentos identificados de tipo avaliativo são informes de resultados e análises derivados dos dados da avaliação *Aristas*, em que as competências socioemocionais dos estudantes são monitoradas e, junto a demais dados, utilizadas como orientadoras da política educacional do país.

Há, contudo, em 2023, a publicação do documento “*Programa de Educación Media Superior. Habilidades socioemocionales. Tramo 7. Grado 1o*”, considerado de tipo curricular por se tratar de orientações aos professores sobre os conteúdos curriculares da Educação Média Superior uruguaia (15 a 17 anos). No caso, conteúdos especificamente sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais, justificado pela necessidade de desenvolvimento de um rol de competências gerais e, particularmente, pela necessidade de competências socioemocionais para o mundo do trabalho e para o preparo dos estudantes para o futuro.

Nesse documento, é mencionado também seu alinhamento à política de *Transformación Curricular Integral*, promovida pela *Administración Nacional de Educación Pública* (Anep, ou Administração Nacional de Educação Pública, em tradução livre). Assim, identifica-se a integração do desenvolvimento de competências socioemocionais como conteúdo e, consequentemente, objetivo do currículo uruguaio. Sem que tenhamos captado documentos dessa transformação, sabemos apenas que é um processo iniciado em 2020, como informado pela própria Anep em seu *website* (Anep, 202-?).

Com isso, também o caso uruguaio demonstra a coordenação entre currículo e avaliação, com destaque para a disponibilidade de documentos que relatam o processo avaliativo e o uso das informações sobre as competências socioemocionais dos estudantes para a análise da educação do país.

Ainda que nesta pesquisa tenhamos captados somente um documento de tipo curricular referente à última etapa da educação obrigatória uruguaia (Educação Média Superior, 15 a 17

anos), a aplicação da avaliação Aristas quanto às competências socioemocionais se estende da Educação Primária à Média Básica (6 a 14 anos), demonstrando a abrangência da temática no país. Somente para a Educação Infantil (4 a 5 anos) não foram capturadas evidências da presença dessas competências no país.

6.2.1 Breve síntese

De forma geral, o que os dados do mapeamento revelam é um movimento convergente no sentido de assimilação das competências socioemocionais como objetivos educacionais na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai. Portanto, um movimento disseminado à maioria dos países investigados (7/10) e à maioria dos países em que tais competências verificaram-se presentes nas políticas educacionais (8/10), sendo exceção somente o caso boliviano, em que as competências socioemocionais foram identificadas como restritas a orientações psicopedagógicas para o desenvolvimento de estudantes da educação especial.

Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai, além de comporem a maioria dos países investigados, correspondem, também, à maioria dos países latinos da região sul-americana, significando uma importante convergência da política educacional a nível regional, que agora adere às competências socioemocionais como elementos da sua educação.

Uma adesão que se confirma por planos nacionais de educação, em que tais competências são apresentadas dentro de objetivos e metas dos sistemas educacionais; por documentos curriculares, em que essas são integradas como conteúdos educacionais e, portanto, através dos quais se orienta a prática docente em vistas do seu desenvolvimento; por documentos avaliativos, que monitoram as competências socioemocionais dos estudantes, reforçando o compromisso estatal com o objetivo de desenvolvimento dessas competências; e por políticas de recuperação da aprendizagem e em prol da convivência escolar e da prevenção de comportamentos de risco, em que tais competências são apresentadas como componentes dessas políticas.

Nesses 7 países, foram regra a articulação entre dois ou três tipos desses documentos: no Chile, Colômbia, Equador e Peru, entre documentos de planos nacionais de educação, currículos e

avaliações socioemocionais; no Brasil e no Uruguai, entre currículos e avaliações; e, na Argentina, entre planos nacionais e avaliações. Articulação essa que demonstra a instalação das competências socioemocionais em políticas educacionais centrais, que dão as orientações e fundamentos básicos à realização da educação nesses países. Portanto, a instalação dessas competências como novos elementos orientadores dos objetivos educacionais na região.

A essa extensão regional de assimilação das competências socioemocionais, adiciona-se a sua extensão dentro dos próprios sistemas educacionais dos países, verificada tanto em termos das etapas educacionais alcançadas quanto das demais políticas em que foram identificadas.

Em termos das etapas educacionais, são competências cujo objetivo de desenvolvimento estende-se a todas as etapas da educação obrigatória argentina, chilena, colombiana, equatoriana e peruana, assim assimiladas em planos nacionais de educação que atendem crianças e jovens, em geral, de 3 a 17 anos de idade (tabela 2).

No Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai, também documentos de outros tipos se mostraram dedicados à maioria das etapas da educação obrigatória. Nesses casos, apresentando documentos voltados, em geral, à educação a partir dos 6 anos de idade – com exceção do caso chileno, cujos documentos abarcam também a educação de 4 a 5 anos.

Já em termos dos tipos de políticas em que tais competências são assimiladas, Chile, Colômbia, Equador e Peru acumulam a maior diversidade de documentos: além de planos nacionais, documentos curriculares e avaliativos, esses países integram tais competências a ainda políticas de recuperação da aprendizagem (Chile e Equador) e de convivência escolar e prevenção de comportamentos risco (Chile, Colômbia, Equador e Peru).

Com esse dado, demonstra-se a importância que as competências socioemocionais assumem na educação desses países, possivelmente assimiladas como elementos fundamentais da formação dos sujeitos, visto que integradas não só como conteúdos curriculares a serem objetivados e avaliados, mas também como componentes da convivência escolar e do desenvolvimento de comportamentos seguros e saudáveis.

Tabela 2 – Quantidade de documentos identificados por etapa educacional por país

País	Idades/etapas educacionais															Qtd.
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
AR			Todas as etapas													1
BO				Todas as etapas												1
BR			Todas as etapas													1
								E. F. Anos Finais								1
													Ensino Médio			2
CH			Todas as etapas													14
			Ed. Par.													7
				Educação Básica à Educação Média Geral												1
					Educação Básica à Educação Média											5
												Educação Média				1
CO			Todas as etapas													3
				Educação Básica												5
								Ed. Básica Secundária								1
															N.I.	1
EQ			Todas as etapas													7
				Educação Elementar ao Bacharelado Geral Unificado												1
								Ed. Média ao Bacharelado Geral Unificado								1
				Ed. El.												1
								Ed. Média								1
													B. G. Unificado			1
															N.I.	1
PE			Todas as etapas													9
				Educação Primária												2
															N.I.	2
UY			Todas as etapas													1
				Educação Primária à Educação Média												3
				Educação Primária												4
												Educação Média				5

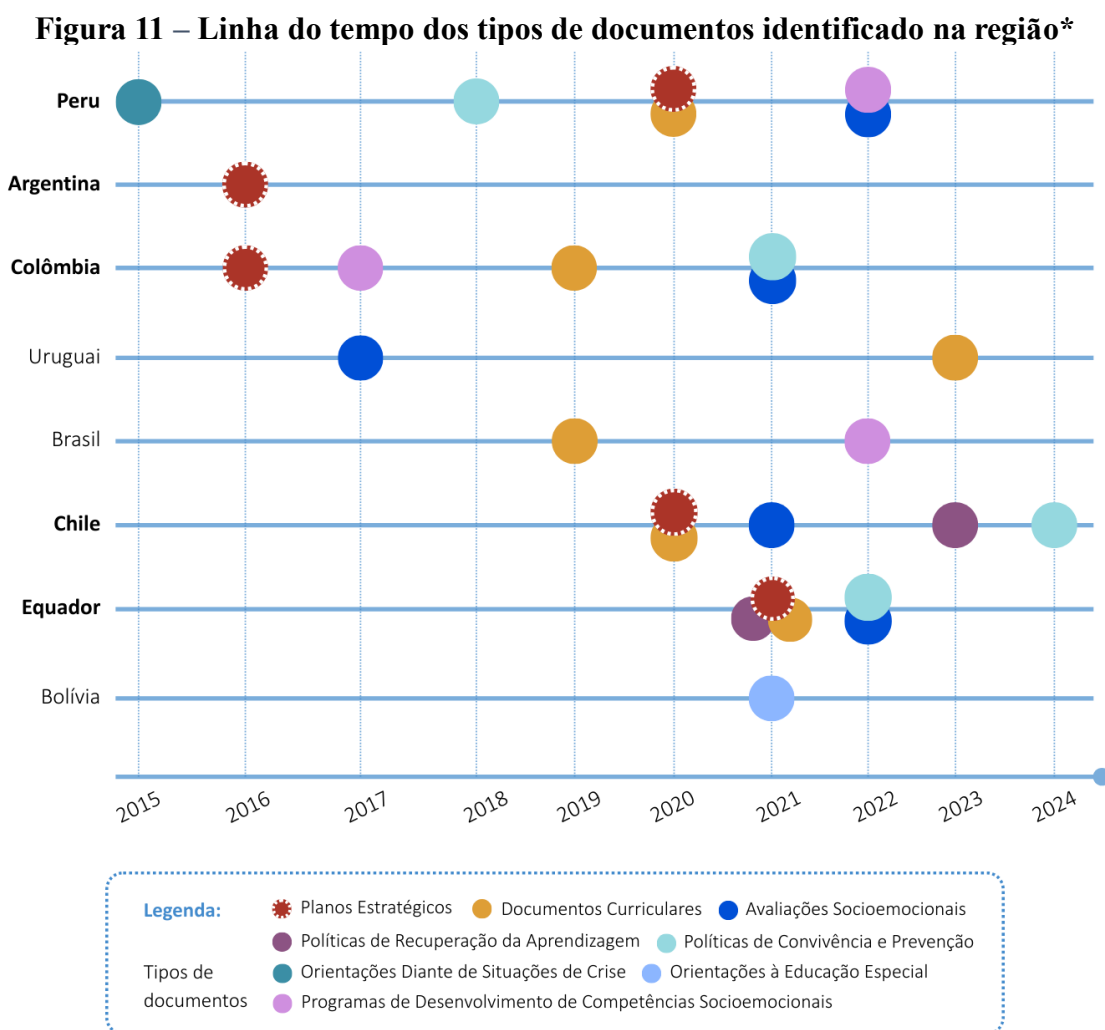
Legenda: E. F. Anos Finais – Educação Fundamental Anos Finais; Ed. Par. – Educação Parvulária; Ed. El. – Educação Elementar; B. G. Unificado – Bacharelado Geral Unificado; N.I. – Não identificado; AR – Argentina; BO – Bolívia; BR – Brasil; CH – Chile; CO – Colômbia; EQ – Equador; PE – Peru; UY – Uruguai.

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

A notar, essa disseminação das competências socioemocionais confirma-se em 4 dos 7 países em que tais competências foram identificadas como novos objetivos educacionais. Com a figura 11, é possível identificar como que um efeito cascata nesses países, em que os planos nacionais de educação apontam ser gatilhos para o alinhamento dos currículos e das avaliações aos objetivos de desenvolvimento de competências socioemocionais, além de gatilhos para a adesão ou adaptação de políticas de recuperação da aprendizagem e de convivência e prevenção.

Apresenta parcial exceção o caso peruano, em que, anterior ao plano educacional publicado em 2020, as competências socioemocionais se encontravam presentes em documentos de orientação a situações de crise (relativas a emergências e desastres) e em política de convivência e prevenção. Realidade que, como já apontamos, representa uma singularidade que instiga investigação.

Por essa característica de progressiva assimilação das competências socioemocionais a diferentes dimensões e nichos da política educacional, a figura 11 demonstra, também, o acúmulo da presença dessas competências ao longo dos anos no período estudado (2015- 2024). Acúmulo esse que, compreendemos, demonstra o assentamento dessas competências às políticas de educação da região e que se inicia em políticas peruanas, argentinas, colombianas e uruguaias, para então alcançar também as políticas chilenas e equatorianas.



*À exceção de documentos de Orientações Diante de Situações de Crise relativos à pandemia de Covid-19.
Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

Como adendo, há de se considerar que os documentos identificados nesta pesquisa não correspondem à totalidade dos documentos em que as competências socioemocionais podem estar presentes nesses países, visto as limitações da metodologia aplicada, e, portanto, os documentos em que são inicialmente identificadas podem ser ainda anteriores. Por exemplo, o documento peruano de 2015 refere-se a uma segunda edição de orientações a situações de crise, sem que saibamos sobre o conteúdo e ano da sua primeira edição. Outro exemplo é o caso brasileiro, em que a literatura científica indica a assimilação das competências socioemocionais primeiro no estado do Rio de Janeiro, ainda em 2014, mas com assimilação a nível nacional somente anos depois.

Isso considerado, há ainda que se destacar que, em meio à convergência percebida regionalmente, acumulam-se particularidades país a país no fenômeno de assimilação das competências socioemocionais. O caso mais distinto é o boliviano, em que a adesão dessas competências se restringiu à modalidade da Educação Especial. Ainda assim, entre os países em que as competências socioemocionais se generalizaram como objetivos educacionais, notaram-se diferentes movimentos.

No caso colombiano, por exemplo, houve a realização de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, do Banco Mundial, anterior à integração dessas competências aos currículos e avaliações; no Peru, sua primeira assimilação ocorreu a partir da noção de contenção socioemocional, passando à sua integração aos currículos somente anos depois, sob outra noção, a de bem-estar socioemocional; no Chile, fortemente endossadas pelo contexto da pandemia de Covid-19, foram também aderidas sob a noção de contenção socioemocional, mas sem que essa tenha sido sua noção original; e, no Equador, foram integradas em documentos explicitamente marcados por menções a agendas internacionais, como da Unesco.

Já no caso dos países federativos, a particularidade residiu na assimilação das competências socioemocionais especialmente entre as políticas subnacionais, como apontado pela literatura científica, indicando a exigência de outras abordagens de investigação que possam revelar sobre a presença dessas competências nesse outro nível.

Com os resultados finais do procedimento de congruência, mais dessas particularidades foram reveladas, como veremos a seguir.

6.3 Análise país a país dos alinhamentos à OCDE

Havendo descrito um panorama geral da assimilação das competências socioemocionais nas políticas de educação sul-americanas, passamos à investigação dos alinhamentos dessa assimilação às ideias e recomendações da OCDE, uma tarefa que exigiu olhar mais detalhado ao que os documentos captados na etapa de mapeamento diziam sobre tais competências.

Para tanto, foram selecionados 24 dos 86 documentos captados na etapa de mapeamento, analisados a partir das três categorias definidas para o procedimento de congruência, como indicado no capítulo quinto dessa dissertação: a) Contextos e Justificativas; b) Caracterização das Competências Socioemocionais; c) Práticas e Políticas Educacionais.

A seleção desses 24 documentos se deu pela exclusão daqueles a) considerados repetitivos em termos de conteúdos sobre as competências socioemocionais; b) parcialmente repetitivos e, por isso, substituíveis por outro documento que apresentasse os mesmos conteúdos e ainda outros, melhor qualificando o material de análise; c) que apresentaram conteúdo suficiente para a análise das categorias Contextos e Justificativas e Caracterização das Competências Socioemocionais – priorizadas por compreendermos que todos os documentos sul-americanos respondem, inerentemente, à categoria de Práticas e Políticas Educacionais, por revelarem ações estatais relativas às competências socioemocionais na educação.

Como critérios de seleção, foram considerados ainda a) a qualidade da informação dos documentos, frequentemente relacionada à presença de seções de texto corrido dedicados ao tema das competências socioemocionais; b) a presença de informações complementares, ainda que pontuais, como itens de uma tabela, mas que pudessem adensar as análises; e c) a representatividade de um documento entre o total de documentos captados em um país, significando a seleção de ao menos um documento por país e de documentos que representassem os diferentes movimentos captados no processo de assimilação das competências socioemocionais no período estudado (2015-2024).

Enquanto os documentos selecionados pelo critério de qualidade da informação foram considerados como *corpus* principal da pesquisa, tendo sido tratados a partir de técnicas de análise de conteúdo, os demais foram considerados como documentos de apoio e, suas informações, consideradas como complementares, utilizadas como adições à discussão dos

resultados do *corpus* principal. Dentre os 24 documentos selecionados, 21 compõem o *corpus* principal e 3, os documentos de apoio. Todos esses encontram-se sistematizados no apêndice C.

Para os documentos do *corpus* principal, os conteúdos selecionados para investigação foram analisados utilizando como unidades de registro as frases, codificadas a partir das categorias definidas *a priori* (Contextos e Justificativas; Caracterização das Competências Socioemocionais e Práticas e Políticas Educacionais). Para cada frase identificada em uma dessas categorias, foram ressaltados seus subtemas, de forma que pudessem ser comparados às ideias e recomendações da OCDE.

Para tanto, sistematizamos, no apêndice D, um quadro de referência de tais ideias e recomendações da organização, elaborado a partir dos resultados apresentados no capítulo quinto e utilizado como ferramenta para a comparação com os documentos sul-americanos. A se observar, o quadro está organizado a partir das três categorias e, dentro de cada uma, a partir de subtemas que reúnem descrições mais específicas das ideias e recomendações da OCDE.

Na primeira categoria, de Contextos e Justificativas, são considerados os subtemas “problemas a serem solucionados” e “justificativas”. Em Caracterização das Competências Socioemocionais, “natureza e características”, “efeitos e importância”, “conjunto de competências” e “formas de desenvolvimento”. E, em Práticas e Políticas Educacionais, “práticas escolares” e “políticas educacionais”.

Assim, o procedimento de congruência se deu pela confirmação da presença de tais ideias e recomendações entre os documentos sul-americanos. Enquanto a presença foi considerada como indicativo – e não comprovação – de alinhamentos à OCDE, as ausências foram consideradas para balizar a análise dos alinhamentos identificados.

No caso argentino, em que foi analisado o documento “*Plan estratégico nacional 2016-2021 ‘Argentina enseña y aprende’*” (2016), o único captado na etapa de mapeamento, os resultados apontam alinhamentos em termos dos Contextos e Justificativas e das Práticas e Políticas Educacionais, mas não de Caracterização das Competências Socioemocionais (quadro 12).

Quadro 12 – Congruências identificadas no caso argentino

Contextos e justificativas	
Justificativas	
Educação como solução para problemas sociais e econômicos	x
Necessidade de ampliação do rol de competências dos indivíduos	x
Para a adequação ao mundo globalizado (século XXI)	x
Para resultados em educação	x
Conclusão do Ensino Superior	x
Para resultados relacionados ao mercado de trabalho	x
Para resultados relacionados a condições materiais individuais	x
Combate às desigualdades sociais e econômicas	x
Para formar cidadãos conscientes e responsáveis	x
Práticas e políticas educacionais	
Políticas educacionais	
Integração do desenvolvimento de competências socioemocionais como objetivo educacional	x
Estabelecimento de ações coordenadas	x
Integração do objetivo de desenvolvimento de CSE aos currículos e/ou diretrizes curriculares	x
Apoio aos sistemas educacionais	x

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

Entre os Contextos e Justificativas, foram identificadas correspondências às justificativas e, entre as Práticas e Políticas Educacionais, correspondências em termos das políticas empregadas – dado esse coerente com o tipo de documento analisado, considerado um plano estratégico, que abrange orientações à política educacional e não à prática escolar.

Entre as justificativas, encontra-se a ideia da educação como solução de problemas sociais, como se pode observar em passagens do texto:

Dessa forma, se promove a formulação de políticas educacionais que contribuam para o desenvolvimento social, cultural, produtivo e criativo do país, favorecendo a solução de problemas que melhorem a qualidade de vida da nossa sociedade, como a redução da desigualdade e a erradicação da pobreza (AR1, p. 3, tradução própria)

A compreensão apresentada é mais diretamente associada às competências socioemocionais a partir da “concepção integral de aprendizagem contínua”, a qual “contempla o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, estético-artístico, físico e cívico-social dos estudantes” (AR1, p. 3, tradução própria). Segundo o documento,

Dita integralidade implica aprendizagens significativas para o exercício de uma cidadania ativa, democrática, multicultural, solidária e responsável, para o acesso ao mundo do trabalho e para o ingresso e egresso nos estudos superiores desejados. Para isso, é imperioso fortalecer o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos fundamentais [...] junto ao desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, interpessoais e intrapessoais de maneira transversal (AR1, p. 10, tradução própria).

Nessa passagem, revela-se a relação com as ideias de cidadania, de preparo para o mundo do trabalho e de formação ao nível da educação superior, considerados objetivos a serem perseguidos através das competências socioemocionais, referenciadas como capacidades de ordem inter e intrapessoal. Referidas dessa maneira, remetendo à formulação da teoria das múltiplas inteligências, de Gardner (capítulo 2), são competências não diretamente mencionadas através da perspectiva da OCDE.

Contudo, ao mesmo tempo que caracterizando as competências socioemocionais de maneira distinta à da organização, relaciona-se tais competências ao ideias de preparo para o século XXI. Como afirma o documento:

O Plano Estratégico Nacional 2016-2021 tem como um de seus eixos principais garantir o ingresso, a permanência e o egresso de todos/as os/as estudantes com as capacidades e saberes para poder desenvolver o máximo de suas potencialidades ao nível pessoal e social, em um mundo dinâmico e interconectado (AR1, p. 9, tradução própria).

Sendo esse mundo “dinâmico e interconectado” uma referência às características do século XXI, para o qual determinadas “capacidades e saberes” são exigidas.

Além dessa característica, as competências socioemocionais são mencionadas no documento especificamente entre o objetivo de “melhorar as aprendizagens para o desenvolvimento integral dos/as estudantes em todos os níveis e modalidades educacionais” (AR1, p. 12, tradução própria). Dessa afirmação, tem-se duas observações: primeiro, o entendimento dessas competências como forma apoio à aprendizagem dos estudantes e segundo, a confirmação da integração do desenvolvimento das competências socioemocionais como objetivos dos sistemas educacionais argentinos

Enquanto a relação com o apoio à aprendizagem remete à relação entre tais competências e os resultados educacionais, a sua integração como objetivos educacionais corresponde a uma das

recomendações explicitamente feitas pela OCDE. Outras recomendações da organização observadas no documento argentino são: a de desenvolvimento das competências socioemocionais de maneira transversal na educação, e a de estabelecimento de ações coordenadas, identificadas conforme a composição do documento analisado, constituído por orientações aos sistemas de educação argentinos subnacionais.

Com esses resultados, o caso argentino expressa uma situação encontrada frequentemente entre os documentos sul-americanos: correspondências a ideias presentes também nos discursos da OCDE e suas recomendações, ainda que somente parcialmente, mas sem que se identifique correspondências mais diretas com a forma como a OCDE compreende e define as competências socioemocionais. No caso argentino, com correspondências que podemos considerar leves, havendo alinhamentos a noções que não exatamente exclusivas à OCDE.

Esses são resultados que demonstram a complexidade dos processos políticos e de adesão das agendas educacionais, revelando a dificuldade de se estabelecer relações diretas entre os interesses e ações de uma organização como a OCDE e o estabelecimento de determinadas políticas nos países. Em particular porque, como já apresentado, a OCDE não estabelece vínculos financeiros ou jurídicos que possam ser rastreados.

Ainda assim, consideramos relevantes as correspondências encontradas em termos das justificativas relacionadas ao preparo para o século XXI e das políticas educacionais adotadas. Isso porque as justificativas demonstram a assimilação da ideia divulgada pela organização das competências socioemocionais como capacitação para um mundo que exige novas competências; e, as políticas educacionais adotadas, se influenciadas ou não pelas orientações da OCDE, conformam-se ao interesse da organização de progressiva instalação do objetivo de desenvolvimento dessas competências nos sistemas educacionais mundialmente.

Por outro lado, destaca-se a menção às competências socioemocionais através da ideia de capacidades inter e intrapessoais, indicando uma mescla de termos, conceitos e argumentos na adesão dessas competências à política argentina, ao menos nesse documento. A lembrar, no caso argentino existem importantes ações ao nível subnacional que indicam a assimilação das competências socioemocionais na educação das províncias do país. Sem que nesse documento

nacional tais competências sejam claramente definidas, apesar de endossadas, indicamos a necessidade de investigações, ao nível da política subnacional argentina.

No caso brasileiro, em que também se ressaltam as iniciativas ao nível subnacional, situação semelhante foi identificada.

Dentre três documentos analisados, dois deles, dedicados a normativas curriculares e com orientações ao desenvolvimento de competências socioemocionais, não apresentam definições dessas competências. Apenas no terceiro documento, publicado posteriormente e dedicado a um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, encontra-se tal definição. Compreendemos com isso a existência de uma orientação abrangente entre os documentos curriculares brasileiros, que possibilita a realização do objetivo de desenvolvimento dessas competências a partir de diferentes referenciais.

Entre os documentos curriculares, foram identificados alinhamentos à OCDE em termos das justificativas utilizadas (quadro 13), em particular as relativas às finalidades da educação na etapa do Ensino Médio, à qual dedicam-se tais publicações. Entre essas finalidades, a de preparação para o trabalho e para a cidadania, de modo que os estudantes possam “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aprendizagem posteriores” (B2, p. 2) – relacionando educação e trabalho e educação e cidadania, como visto no caso argentino.

Em particular, são documentos que dizem de um mundo do trabalho cuja característica é a incerteza da sua configuração futura, no sentido da possibilidade de novas condições, associadas ao dinamismo que caracteriza o mundo globalizado e o século XXI. Todas essas, ideias mobilizadas também pela OCDE como justificativas ao objetivo de desenvolvimento das competências socioemocionais.

Quadro 13 – Congruências identificadas no caso brasileiro

Contextos e justificativas	
Justificativas	
Para a adequação ao mundo globalizado (século XXI)	x
Motivação para o sucesso	x
Para resultados relacionados ao mercado de trabalho	x
Empregabilidade	x

Para resultados relacionados ao status de saúde individual	x
Baixa autoestima, ansiedade, depressão (saúde mental)	x
Para resultados relacionados à segurança pessoal	x
Para formar cidadãos conscientes e responsáveis	x
Práticas e políticas educacionais	
Práticas escolares	
Ênfase explícita no desenvolvimento de CSE	x
Dedicação do tempo e da atenção a tarefas de desenvolvimento de CSE	x
Políticas educacionais	
Integração do desenvolvimento de competências socioemocionais como objetivo educacional	x
Novo portfólio de políticas educacionais	x
Integração do objetivo de desenvolvimento de CSE aos currículos e/ou diretrizes curriculares	x
Em atividades curriculares	x
Disciplinas de conhecimento	x
Disciplinas dedicadas a esse objetivo	x
Apoio aos sistemas educacionais	x
Com orientações baseadas em evidências para os currículos, práticas e avaliações	x

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

Outros alinhamentos identificados nos documentos curriculares foram a integração das competências socioemocionais ao currículo educacional; a coordenação das ações estatais em vistas do desenvolvimento dessas competências; e a promoção de ações de apoio ao sistema educacional, também em vistas dessas competências. São exemplos disso dois excertos do documento que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e uma passagem do documento que instituiu a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio:

Art. 7º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (BR1, p. 4).

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das

propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio (BR1, p. 1).

CONSIDERANDO que as orientações definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 15/2017, já instituíram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos termos de seu art. 1º, “como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares” (BR2, p. 3).

Enquanto o primeiro excerto identifica o desenvolvimento socioemocional como objetivo do currículo, o segundo apresenta a definição de currículo como aquela que deve orientar toda a proposta curricular desenvolvida em território brasileiro, indicando a coordenação nacional dos currículos escolares, que também é identificada no terceiro excerto, o qual explicita o caráter normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), significando o intuito de padronização dos currículos escolares nacionalmente.

Nesses documentos, as competências socioemocionais são encontradas na definição do princípio de formação integral dos estudantes, adotado pelas Diretrizes, e na definição das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, mencionadas no documento da Base:

I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (BR1, p. 2).

Art. 3º A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BR2, p. 3).

Passando ao documento “Estratégia para desenvolvimento de competências socioemocionais. Anos finais do ensino fundamental”, nele as competências socioemocionais são tratadas a partir especificamente do referencial da Casel e justificadas pela BNCC:

Objetivos da estratégia para desenvolvimento socioemocional[:]
Apoiar as escolas na implementação da BNCC[:] Apoiar as escolas na implementação do Projeto de Vida (BR4, local. 5).

De acordo com revisão de literatura o modelo de Aprendizagem Socioemocional utilizado pelo *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* - Casel, é o mais utilizado (BR4, local. 8).

Na BNCC essas cinco competências estão expressas em todas as 10 competências gerais (BR4, local. 9).

As cinco competências mencionadas são as que compõem o modelo da Casel (autoconhecimento, autorregulação, tomada de decisões responsáveis, habilidades de relacionamento e consciência social) (BR4) e as 10 competências gerais são as competências que devem ser promovidas pelo currículo escolar segundo a BNCC.

Dessa forma, se faz evidente que a “Estratégia para desenvolvimento de competências socioemocionais. Anos finais do ensino fundamental” é uma forma de efetivar o objetivo de desenvolvimento de competências socioemocionais prescrito pela BNCC, dando orientações para a sua realização no âmbito escolar. Identifica-se, assim, o planejamento e o apoio aos sistemas educacionais a fim desse objetivo, correspondente ao que é recomendado pela OCDE.

A Estratégia ainda apresenta como alinhamentos à OCDE a compreensão das competências socioemocionais como associadas à melhoria da convivência e da saúde mental dos estudantes, bem como à diminuição da violência e do *bullying*; a recomendação por uma disciplina dedicada especificamente ao desenvolvimento dessas competências; o destaque à importância do vínculo estabelecido pelo professor com os estudantes; a integração das competências socioemocionais transversalmente nas disciplinas curriculares; e a prática baseada em evidências.

Novamente, assim como no caso argentino, notamos que mesmo com a opção por um referencial teórico distinto daquele proposto pela OCDE para a conceituação das competências socioemocionais, a “Estratégia para desenvolvimento de competências socioemocionais. Anos finais do ensino fundamental” constrói-se com importantes alinhamentos ao que a OCDE considera como formas de promoção dessas competências nos sistemas educacionais. Alinhamentos vistos também nos demais documentos, que demonstram a articulação do Estado brasileiro em prol desse objetivo.

A lembrar, como pontuamos no capítulo quinto, as recomendações da OCDE feitas em seu documento de 2015 não especificavam o conjunto de competências socioemocionais a ser

adotado pelos países, mas frisavam a importância de os sistemas educacionais passarem a tratar específica e intencionalmente da formação dos estudantes considerando a formação de suas personalidades e, portanto, de suas competências socioemocionais.

No caso chileno, foram três os documentos analisados, dos tipos plano estratégico, curricular e avaliativo. No primeiro, encontram-se alinhamentos à OCDE em termos de justificativas e políticas educacionais; no segundo, de justificativas, caracterização das competências socioemocionais e práticas e políticas educacionais; e, no terceiro, de caracterização das competências socioemocionais e de práticas e políticas educacionais (quadro 14).

Quadro 14 – Congruências identificadas no caso chileno

Contextos e justificativas	
Justificativas	
Educação como solução para problemas sociais e econômicos	x
Reconhecimento da importância de equipar os indivíduos com competências socioemocionais	x
Necessidade de ampliação do rol de competências dos indivíduos	x
Para a adequação ao mundo globalizado (século XXI)	x
Para resultados em educação	x
Apoio a populações menos favorecidas	x
Para resultados relacionados a condições materiais individuais	x
Combate às desigualdades sociais e econômicas	x
Para resultados relacionados ao bem-estar subjetivo	x
Para resultados relacionados à segurança pessoal	x
Mudança comportamental positiva	x
Para formar cidadãos conscientes e responsáveis	x
Caracterização das competências socioemocionais	
Natureza e características	
Mensuráveis	x
Maleáveis	x
Ensináveis e aprendíveis	x
Competências socioemocionais e cognitivas influenciam-se mutuamente	x
Desenvolvimento ótimo na primeira infância	x
Desenvolvimento possível ao longo de toda vida	x
Efeitos e importância	
Resultados em educação	x
Resultados em competências	x
Favorecimento do desenvolvimento de competências cognitivas	x

Resultados relacionados ao mercado de trabalho	x
Resultados relacionados a condições materiais individuais	x
Benéficas especialmente às populações menos favorecidas (carentes de competências cognitivas)	x
Resultados relacionados ao status de saúde individual	x
Redução da probabilidade de adoecimento mental	x
Resultados relacionados ao bem-estar subjetivo	x
Mudança comportamental positiva	x
Comportamentos de engajamento cívico	x
Capacitação dos indivíduos	x
Para ter motivação para o sucesso (atingir objetivos)	x
Predição de resultados individuais socioeconômicos	x
Conjunto de competências	
Trabalhar em grupo	x
Formas de desenvolvimento	
Atividades sequenciadas, ativas e explícitas	x
Estabelecimento de relações próximas entre professores e estudantes	x
Programas de intervenção dedicados ao desenvolvimento de CSE	x
Práticas e políticas educacionais	
Práticas escolares	
Ênfase explícita no desenvolvimento de CSE	x
Dedicação do tempo e da atenção a tarefas de desenvolvimento de CSE	x
Incentivo ao envolvimento dos pais e da comunidade no desenvolvimento de CSE dos estudantes	x
Avaliação da realização do objetivo de desenvolvimento de CSE	x
Atividades sequenciadas, ativas e explícitas	x
Promoção de relações positivas entre professores e estudantes	x
Políticas educacionais	
Integração do desenvolvimento de competências socioemocionais como objetivo educacional	x
Novo portfólio de políticas educacionais	x
Incentivo ao envolvimento dos pais e da comunidade no desenvolvimento de CSE dos estudantes	x
Estabelecimento de ações coordenadas	x
Integração do objetivo de desenvolvimento de CSE aos currículos e/ou diretrizes curriculares	x
Em atividades curriculares	x
Disciplinas de conhecimento	x
Monitoramento do objetivo de desenvolvimento de CSE	x
Medição regular das CSE dos estudantes	x
Compartilhamento dos resultados obtidos	x
A fim de apoiar a prática pedagógica	x

A fim de apoiar os formuladores de políticas	x
Apoio aos sistemas educacionais	x
Com orientações baseadas em evidências para os currículos, práticas e avaliações	x
Investimentos precoces (que se iniciem mais próximos à primeira infância)	x

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

No plano estratégico, o chamado “*Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028*”, os alinhamentos em termos das justificativas são encontradas nas menções à educação como espaço de convivência e formação cidadã, ao papel da educação na redução de desigualdades, ao objetivo de melhoria da aprendizagem e à necessidade de capacidades inter e intrapessoais em adaptação às demandas do mundo globalizado. Fazendo a consideração desses elementos, a publicação indica a necessidade de ampliação do rol de competências dos estudantes e a integração do desenvolvimento socioemocional como objetivos da educação pública chilena.

Assim, enquanto um documento do tipo plano estratégico, que define metas e planos de ação para o sistema educacional chileno, essa publicação estabelece o objetivo de desenvolvimento socioemocional dos estudantes e, ainda, o de monitoramento (avaliação) dos estudantes desde a Educação Parvulária (antes dos 6 anos). Todas essas, políticas e práticas correspondentes às recomendações da OCDE.

Ainda nessa publicação, demais alinhamentos identificados são a associação das competências socioemocionais à empregabilidade e o estabelecimento de um plano de ações para o desenvolvimento dessas competências na educação pública, caracterizando a coordenação estatal para a consecução desse objetivo, prática também recomendada pela OCDE.

Já no documento de tipo curricular, o “*Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el Currículum Nacional*”, repete-se a justificativa de formação cidadã e adiciona-se a perspectiva do bem-estar dos estudantes, especialmente por ser um documento que responde ao momento de pandemia de Covid-19. Nele, encontram-se afirmações como:

Neste contexto de emergência sanitária, a aprendizagem socioemocional adquiriu maior importância e prioridade para os estabelecimentos educacionais. A partir do Diagnóstico Integral de Aprendizagem (*Agencia de Calidad da la Educación*, 2021), foi possível conhecer o impacto do confinamento na dimensão socioemocional dos estudantes chilenos. [...] o

impacto socioemocional da pandemia nos alunos destacou a importância que os diretores escolares agora atribuem ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com essa situação difícil e contribuir para o bem-estar da comunidade educacional (CH3, p. 4, tradução própria).

Nesse excerto, além da ideia de bem-estar, apresenta-se também a aplicação da avaliação DIA, considerada um alinhamento às recomendações da OCDE, que orientam pelo monitoramento das competências socioemocionais dos estudantes. Um monitoramento que, no documento anterior, foi indicado ser realizado desde a primeira infância, fato que também corresponde às recomendações da organização e que se verificou em realização no Chile, como visto na seção anterior deste capítulo.

O documento de tipo curricular apresenta, também, o objetivo de formação da personalidade (“identidade pessoal”) e o argumento de reconhecimento da importância das competências socioemocionais a partir da noção de desenvolvimento integral, que se repete entre os países até agora analisados:

Entende-se, assim, que o objetivo é incentivar a formação de uma identidade pessoal segura, o cultivo de relações positivas e a capacidade de tomar decisões, promovendo assim o bem-estar dos estudantes e dos demais membros da comunidade educativa. [...] Em uma visão que compreende a escola como um espaço onde os alunos podem se desenvolver de forma integral, é possível enquadrar a aprendizagem socioemocional como um componente fundamental da experiência educativa (CH3, p. 4, tradução própria).

O documento também adentra argumentos relacionados à caracterização e efeitos das competências socioemocionais, demonstrando uma revisão da literatura científica em apoio à proposta que apresenta. Entre os dados que utiliza, estão os de estudos que indicam impactos positivos das competências socioemocionais sobre resultados econômicos, educacionais, de convivência, bem-estar, melhoria dos comportamentos, da motivação, da saúde mental e da integridade física, além da capacidade dos estudantes de atingirem objetivos e trabalharem melhor em grupo.

Numerosos estudos demonstram o impacto positivo da aprendizagem socioemocional no desenvolvimento humano, incluindo melhorias nos resultados econômicos e sociais, indicadores de saúde mental e bem-estar físico. No contexto escolar, a aprendizagem socioemocional tem efeitos significativos no desempenho acadêmico, no clima escolar, no bem-estar da comunidade educacional, no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais

entre pares e com adultos, em uma conexão mais forte com a escola, na redução da ansiedade e do estresse emocional e na diminuição de problemas comportamentais, entre outros [...] (CH3, p. 4, tradução própria).

Os efeitos do desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes incluem a motivação para alcançar objetivos pessoais, resiliência, capacidade de trabalhar em colaboração, resolver conflitos de forma construtiva e desenvolver disciplina pessoal [...] (CH3, p. 7, tradução própria).

A lembrar, caracteriza a proposta da OCDE a relação quantificável entre competências socioemocionais e resultados nesses diferentes âmbitos da vida, sendo esse mais um alinhamento identificado.

O documento apresenta, também, uma revisão da literatura quanto às formas de desenvolvimento das competências socioemocionais, incluindo a instrução explícita; a implementação de programas específicos; e a importância do papel dos professores. Assim, orienta a prática escolar sugerindo práticas sequenciadas, ativas, focalizadas e explícitas; com a dedicação da disciplina de *Orientación* para o desenvolvimento das competências socioemocionais, que devem ser integradas às demais disciplinas; a avaliação das necessidades educacionais pela própria escola; e destaca o professor como peça fundamental para esse objetivo. Todas essas, práticas que também correspondem às orientações da OCDE.

A partir das Bases Curriculares de Orientação e do enfoque delineado, é possível promover uma abordagem explícita de aprendizagem socioemocional que focaliza e explicita as competências socioemocionais. Para tanto, esta proposta toma como referência a organização curricular das Bases de Orientação [...] para que as comunidades escolares possam reconhecê-las e intenciona-las através de uma instrução explícita e integrada ao currículo escolar. Esse exercício também permite que cada comunidade educacional revise as competências socioemocionais que atualmente aborda em seus próprios currículos (CH3, p. 9, tradução própria).

Além disso, serão apresentadas [neste documento] sugestões que visam implementar aulas com dupla finalidade, onde, além de atingir o objetivo da disciplina, busca-se o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de perguntas, atividades ou espaços de reflexão integrados ao objetivo de aprendizagem da disciplina (CH3, p. 14, tradução própria).

Contudo, trabalhando a partir da noção de aprendizagem socioemocional, o documento toma como referência declaradamente a proposta da Casel e elege como competências socioemocionais a serem desenvolvidas o autoconhecimento, a autorregulação, a tomada de decisões responsáveis, as habilidades de relacionamento e a consciência social, próprias da

formulação dessa organização. Portanto, não adere ao modelo *Big Five* que caracteriza a proposta da OCDE.

Ademais, sendo esse um documento que orienta a realização do objetivo de desenvolvimento das competências socioemocionais, ele indica a coordenação das ações estatais em vistas desse objetivo, bem como a realização de fato de ações em seu benefício, sendo essas duas recomendações captadas no documento de 2015 da OCDE. Há, portanto, simultaneamente, alinhamentos e distanciamentos em relação a proposta da organização nessa publicação.

Quanto ao terceiro documento, referente ao marco teórico da avaliação da aprendizagem socioemocional, esse endossa ambas práticas recomendada pela OCDE: de coordenação e de apoio à realização do objetivo de desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

Nesse documento, visando definir as competências a serem monitoradas pela avaliação DIA no âmbito socioemocional, apresenta-se extensa e mais detalhada revisão da literatura, chegando não à seleção de um modelo prévio existente das competências socioemocionais – por exemplo, o da Casel, como no documento anterior –, mas um modelo próprio, organizado a partir da revisão realizada. Há, portanto, contradições dentro da própria política educacional chilena quanto à realização do desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas.

Na revisão apresentada pelo documento, consideram-se as propostas da Casel, do Grop e da OCDE, mas ainda outras, como a do Programa de Bem-estar e Aprendizagem Socioemocional (Programa BASE); pelo Conselho de Educação Pública do estado de Illinois (Estados Unidos); pelo Programa de Aprendizagem Social, Emocional e Ético; pelo Conselho Nacional de Pesquisa e pela Academia Nacional de Ciências (ambos estadunidenses); pela Fundação *Forja Chile*; pela Unesco; e pela Unicef.

Através dessas referências, o documento apresenta como características das competências socioemocionais a mensurabilidade, a maleabilidade e a possibilidade de serem ensinadas e aprendidas, além de assumir a primeira infância como etapa vantajosa de desenvolvimento dessas competências, ainda que reconhecendo a possibilidade do seu desenvolvimento ao longo da vida. O documento apresenta, ainda, sobre os efeitos positivos das competências

socioemocionais, como seus benefícios às populações mais vulneráveis, a melhoria do desenvolvimento cognitivo, da satisfação pessoal e da empregabilidade. Todas essas, ideias também assumidas pela OCDE.

Optando pelo monitoramento através de instrumento de autorrelato, o documento orienta que os resultados da avaliação DIA sejam utilizados em prol do trabalho pedagógico realizado pelas escolas e assegura o trabalho sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais baseado em evidências, visto a revisão realizada – também essa uma recomendação da OCDE. Nos excertos abaixo, verificam-se exemplos dessas características encontradas no documento:

Espera-se que isto [a avaliação socioemocional] contribua para fornecer aos gestores escolares, professores e profissionais da educação informações relevantes, complementares às geradas por cada escola, para uma tomada de decisões oportunas e uma gestão pedagógica eficaz (CH12, p. 6, tradução própria).

o conceito de "habilidade" implica certa maleabilidade, ou seja, elas podem ser desenvolvidas ao longo da vida, influenciadas por fatores como educação, práticas parentais e padrões culturais (CH12, p. 9, tradução própria).

Algumas características dessas habilidades são as seguintes:

- São ensináveis: podem ser modeladas, promovidas e praticadas, o que afeta sua aprendizagem.
- Existem estágios de desenvolvimento em que sua aprendizagem é mais crítica: começam a ser adquiridas a partir do final do primeiro ano de vida e estão sujeitas a um significativo processo de consolidação durante a adolescência.
- Não existe uma única janela de oportunidade para sua aprendizagem: elas podem ser incorporadas e aprimoradas por meio da prática, independentemente da idade (CH12, p. 9, tradução própria).

discutir as competências de aprendizagem socioemocional separadamente das competências acadêmicas não reconhece que crianças e jovens aprendem mais quando suas habilidades socioemocionais são fortalecidas (CH12, p. 9, tradução própria).

Tough (2016), por sua vez, analisa programas bem-sucedidos no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, argumentando que eles são fundamentais para ajudar aqueles que crescem em contextos desfavorecidos a quebrar o ciclo da pobreza, evitando comportamentos e trajetórias de risco que perpetuam sua situação (CH12, p. 13, tradução própria).

Assim, apresentando alinhamentos à OCDE nas três categorias analisadas, o caso dos documentos chilenos aponta como esses alinhamentos não necessariamente se dão pela adesão ao modelo de competências socioemocionais estritamente definido pela organização – como

seria no caso de uso do modelo *Big Five*. Ao contrário, mesmo trabalhando com uma variedade de referências, essas culminam em entendimentos comuns ao da OCDE, dado que nos remete à similaridade das propostas de educação socioemocional analisadas no capítulo terceiro desta dissertação.

Havendo importantes distinções entre as propostas analisadas, as similitudes e os fundamentos que compartilham permitem compreendê-las como propostas em prol de um mesmo sentido educacional e que partem de uma mesma (suposta) necessidade de adaptação e gestão dos comportamentos e das emoções humanas. São, portanto, de alguma maneira, intercambiáveis e, por isso, como apresentado no caso chileno, mescláveis, combináveis:

Nos diversos modelos teóricos analisados, houve consenso quanto às duas primeiras dimensões para o agrupamento das habilidades socioemocionais (intrapessoal e interpessoal). Em todos eles, a dimensão intrapessoal abrange as habilidades individuais necessárias para gerir a própria personalidade, incluindo flexibilidade e iniciativa. Da mesma forma, em todos os modelos, essa dimensão considera as habilidades individuais necessárias para interagir eficazmente com os outros, como colaboração, comunicação e resolução de conflitos (Taylor *et al.*, 2018). Por outro lado, dado o contexto educacional em que a DIA Socioemocional seria enquadrada, destacou-se a necessidade de incorporar uma dimensão associada ao coletivo, uma vez que o exercício do papel de cidadão contribui para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, **e considerando que o currículo nacional atribui grande importância às competências cidadãs** (CH12, p. 28, tradução e grifo próprios).

Considerando a revisão do currículo atual, dos modelos conceituais e das experiências de mensuração [de competências socioemocionais], juntamente com os resultados do estudo piloto qualitativo de 2020 e a validação por especialistas, nove habilidades socioemocionais foram selecionadas para inclusão na avaliação socioemocional DIA. Essas habilidades correspondem a competências em torno das quais há consenso entre os diferentes modelos, sempre com atenção ao contexto escolar (CH12, p. 31, tradução própria).

A notar, repete-se no Chile o mesmo processo que identificamos como marca das propostas de educação socioemocional da Casel, Grop e OCDE: a combinação de formulações teóricas e dados empíricos em prol do desenvolvimento de um entendimento e conjunto próprio de competências socioemocionais que respondam diretamente às demandas e objetivos educacionais que originam as propostas. Repete-se, também, a indefinição das competências socioemocionais, encontrada na literatura científica e em publicações leigas, visto que não há uma formulação sobre a qual a avaliação chilena se apoia, mas várias.

Ainda que o documento curricular analisado tenha privilegiado a formulação da Casel, ressaltamos que as avaliações tendem a orientar a realização dos currículos ao nível escolar, havendo a possibilidade de a formulação encontrada no documento avaliativo preponderar sobre a recomendação encontrada no documento curricular. Em termos práticos, isso pode significar, por exemplo, a substituição de um trabalho a partir das competências da Casel pelo trabalho que favoreça o desenvolvimento das competências definidas pela avaliação DIA.

Conforme o documento “*Habilidades socioemocionales evaluadas*”, as competências estabelecidas para a avaliação DIA são: consciência de si mesmo, autorregulação e tomada de decisões responsáveis – próprias da dimensão de aprendizagens socioemocional pessoais; consciência dos outros, empatia e colaboração e comunicação – relativas à dimensão comunitária; e inclusividade, pro-sociabilidade e compromisso democrático – constituintes da dimensão cidadã.

Ademais, o documento “*Plan de reactivación educativa*” reforça o que já foi indicado na análise do caso brasileiro: em suas recomendações de 2015, a OCDE não exige fidelidade a um conjunto restrito de competências, mas sim defende a adesão ao objetivo de desenvolvimento e avaliação de competências socioemocionais. Isso porque, nesse documento, apresenta-se explicitamente como meta a “melhoria significativa na medição de competências socioemocionais da OCDE, em estudantes de 15 anos” (CH13, local. 43, tradução própria).

Ou seja, a OCDE é tida pelo estado chileno como referência e a sua avaliação confirma o interesse de responder àquilo que a organização tem produzido e implementado como padrão educacional nesse tema, através da avaliação DIA. A lembrar, Li e Auld (2020) elucidam que o objetivo recente da OCDE é o de renovação da matriz de competências com que trabalha a organização, renovando a avaliação Pisa e, portanto, objetivando renovar os parâmetros da qualidade educacional que tem orientado os sistemas educacionais ao redor do mundo através dessa avaliação internacional.

O que se evidencia com isso é, novamente, a força das avaliações promovidas pela OCDE, que são consideradas pelos Estados visto a relevância que seus resultados admitem diante da comunidade internacional. Ademais, há de se considerar que o Chile é, na América Latina, um

dos países-membros da organização, fato que sugere a propensão do país ao alinhamento às suas ideias e recomendações.

Já no caso colombiano, destaca-se o processo gradual de assimilação das competências socioemocionais às políticas educacionais. Como visto na etapa de mapeamento, um processo que conta, desde 2016, com um plano nacional que orienta pelo desenvolvimento dessas competências, mas que não progrediu imediatamente para a adoção das competências socioemocionais nos currículos e avaliações. Com a análise de congruência realizada entre os documentos colombianos selecionados, o que se verificou foram diferentes perspectivas adotadas entre os documentos, indicando distintas tentativas no processo de assimilação das competências socioemocionais na educação do país.

No documento de 2016, de tipo plano estratégico, as competências socioemocionais aparecem associadas ao objetivo de formação integral e ao papel da educação para “a construção de uma sociedade democrática, equitativa, justa e pacífica” (CO1, p. 18, tradução própria), sendo declarada a necessidade de promover, dentre outros elementos, o desenvolvimento dessas competências. Assim, o país oficializa tal desenvolvimento como objetivo da educação colombiana, correspondendo a uma importante recomendação da OCDE.

O paradigma educacional apresentado nesse documento é também justificado pela formação dos cidadãos em um mundo globalizado, de constante mudanças e que apresenta desafios – característica que tem se repetido entre os países analisados. Portanto, as competências socioemocionais veem-se associadas ao objetivo da educação colombiana de adequação da formação dos sujeitos ao século XXI, noção presente entre as ideias da organização.

Para tanto, o documento apresenta algumas estratégias de ação. Entre elas, a de criação de um sistema de formação integral e de qualificação docente e o estabelecimento do objetivo de garantia da formação inicial, continuada e avançada dos professores, com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais – apresentando, portanto, um plano de apoio à realização do objetivo de desenvolvimento dessas competências, o que também corresponde às recomendações da OCDE. Além disso, o documento deixa indicado como tarefa do sistema educacional colombiano a medição das competências socioemocionais através das

provas *Saber*, o que posteriormente foi de fato efetivado e também evidencia alinhamentos à organização.

Nesse documento, apesar de tais orientações, as competências socioemocionais não foram conceituadas ou definidas em termos de um conjunto de competências. A notar, também os demais planos estratégicos analisados não apresentavam essas delimitações, fato que é semelhante aos casos argentino e dos documentos curriculares brasileiros, em que a definição dessas competências restou em aberto.

No ano de 2017, o que capturamos na Colômbia foi a realização da chamada estratégia de competências socioemocionais na educação média, referente à implementação de um programa desenvolvido pelo Banco Mundial, como já descrito anteriormente. Interessa a análise dessa estratégia pela hipótese de que essa tenha sido uma ação piloto – ou seja, uma experiência desenvolvida à título de exemplo para a educação colombiana, em vistas de escalar as ações de promoção das competências socioemocionais na educação do país.

Em seu documento, o “*Guía metodológica para la implementación institucional de la estrategia de competencias socioemocionales en la educación media*”, apresenta-se primeiramente uma revisão da literatura científica, como encontrado em documentos chilenos, a fim de definir o que são as competências socioemocionais. Nessa revisão, ressaltam-se afirmações que caracterizam as competências socioemocionais como relacionadas a atingir objetivos, resultados acadêmicos e ao longo da vida, prevenção de fatores de risco, promoção da segurança pessoal, do bem-estar, da saúde física e da convivência. Além disso, são competências caracterizadas como ensináveis, base para o desenvolvimento de competências ao longo da vida e preditoras do rendimento acadêmico. Todas essas, ideias presentes também na proposta da OCDE. A título de exemplo, o documento afirma:

“As competências socioemocionais são aquelas que permitem às pessoas compreenderem melhor a si mesmas, gerirem as suas emoções, definirem objetivos e trabalharem para os alcançar, construir melhores relações com os outros, tomarem decisões responsáveis na vida, reduzirem a agressividade e aumentarem a satisfação com a vida” (CO2, p. 9, tradução própria).

Estas competências são: - Ensináveis, ou seja, podem ser objeto de um processo de formação para melhorar o desempenho (CO2, p. 9, tradução própria).

Neste sentido, [com o desenvolvimento de competências socioemocionais,] o número de expulsões escolares e a taxa de agressividade diminuem, as notas acadêmicas e o desempenho escolar melhoram (Caser, 2003), os níveis de bem-estar e ajustamento psicológico aumentam e a satisfação dos alunos com as relações interpessoais melhora (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) (CO2, p. 10, tradução própria).

o comportamento antissocial frequentemente exibido por alunos com baixo rendimento escolar também é amplamente documentado (Hawkins, Farrington e Catalano, 1998), portanto, as intervenções socioemocionais são particularmente eficazes com esses jovens que às vezes são mais propensos a se envolver em atividades violentas, consumo de álcool e atividades sexuais que resultam em gravidezes indesejadas (CO2, p. 10, tradução própria).

Quanto às práticas de ensino-aprendizagem definidas nesse documento, encontraram-se como alinhamentos às ideias e recomendações da OCDE a articulação do desenvolvimento de competências socioemocionais com o currículo escolar, como com a integração dessas às disciplinas de conhecimento, e a promoção do consenso, na comunidade educativa, da importância dessas competências – esse último considerado como uma forma de endosso à realização da aprendizagem socioemocional.

Quadro 15 – Congruências identificadas no caso colombiano

Contextos e justificativas	
Justificativas	
Educação como solução para problemas sociais e econômicos	x
Reconhecimento da importância de equipar os indivíduos com competências socioemocionais	x
Necessidade de ampliação do rol de competências dos indivíduos	x
Para a adequação ao mundo globalizado (século XXI)	x
Para resultados relacionados ao mercado de trabalho	x
Para resultados relacionados a condições materiais individuais	x
Combate às desigualdades sociais e econômicas	x
Para resultados relacionados à segurança pessoal	x
Para formar cidadãos conscientes e responsáveis	x
Caracterização das competências socioemocionais	
Natureza e características	
Ensináveis e aprendíveis	x
Base para a aquisição de competências socioemocionais e cognitivas	x
Desenvolvimento possível ao longo de toda vida	x
Efeitos e importância	
Resultados em educação	x

Resultados relacionados ao status de saúde individual	
Redução da probabilidade de adoecimento mental	x
Redução da probabilidade de alcoolismo e tabagismo	x
Resultados relacionados ao bem-estar subjetivo	x
Mudança comportamental positiva	x
Maior satisfação pessoal	x
Resultados relacionados à segurança pessoal	x
Redução da ingestão de álcool, tabagismo, abuso de substâncias e comportamento violento	x
Capacitação dos indivíduos	x
Para controlar impulsos	x
Para ter motivação para o sucesso (atingir objetivos)	x
Predição de resultados individuais socioeconômicos	x
Conjunto de competências	
Estabilidade emocional	x
Atingir objetivos	x
Formas de desenvolvimento	
Possível dentro e fora das escolas	x
Envolvimento entre atores escolares e externos à escola (das famílias à política)	x
Atividades curriculares	x
Disciplinas esportivas, artísticas, de moral cívica e religiosa	x
Práticas e políticas educacionais	
Práticas escolares	
Adaptação das práticas em voga	x
Incentivo ao envolvimento dos pais e da comunidade no desenvolvimento de CSE dos estudantes	x
Promoção de relações positivas entre professores e estudantes	x
Endosso à efetivação da aprendizagem socioemocional	x
Políticas educacionais	
Integração do desenvolvimento de competências socioemocionais como objetivo educacional	x
Revisão das políticas educacionais em voga	x
Estabelecimento de ações coordenadas	x
Integração do objetivo de desenvolvimento de CSE aos currículos e/ou diretrizes curriculares	x
Em atividades curriculares	x
Disciplinas artísticas, esportivas, cívicas e afins	x
Disciplinas de conhecimento	x
Em programas dedicados a esse objetivo	x
Monitoramento do objetivo de desenvolvimento de CSE	x
Medição regular das CSE dos estudantes	x

Compartilhamento dos resultados obtidos	x
A fim de apoiar a prática pedagógica	x
A fim de apoiar os formuladores de políticas	x
Apoio aos sistemas educacionais	x
Com orientações baseadas em evidências para os currículos, práticas e avaliações	x
Formação de professores para o desenvolvimento de CSE	x

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

Nos documentos curriculares, de 2019, outra característica alinhada à OCDE é a integração das competências socioemocionais em disciplinas esportivas e artísticas, evidenciada por serem documentos que tratam da educação artística e cultural e da educação física, recreação e desportos. Nesses, repete-se a caracterização das competências socioemocionais como promotoras de resultados acadêmicos, segurança pessoal e satisfação com a vida, além de serem compreendidas como passíveis de desenvolvimento ao longo da vida.

Adiciona-se que, particularmente no currículo dedicado às atividades esportivas, encontram-se menções à Casel e à Bisquerra para a caracterização das competências socioemocionais, indicando, novamente, uma mescla das abordagens sobre tais competências para se firmar, nos documentos da política educacional, um entendimento quanto ao que são, sua importância e sua coerência com os princípios e objetivos educacionais colombianos. Nesse sentido, o documento revela uma apropriação bastante particular das competências socioemocionais, afirmando que

O Ministério da Educação está avançando na definição das competências socioemocionais como parte das competências cidadãs, entendidas como o conjunto de habilidades, conhecimentos e comportamentos que permitem às pessoas reconhecer e gerar respostas assertivas que favoreçam a interação consigo mesmo, com os demais e com o entorno, de forma que atuem de maneira construtiva, democrática e inclusiva na sociedade e exerçam seus direitos (CO3, p. 88, tradução própria).

Essa definição é confirmada no documento avaliativo analisado, que apresenta um marco referencial para a avaliação socioemocional no país, realizada através da *Prueba Saber*. Segundo o documento, havendo a confirmação, através da literatura, da importância e necessidade de desenvolvimento socioemocional dos estudantes pelas escolas, a proposta de uma avaliação socioemocional no país

também está assentada na proposta dos Padrões Básicos de Competências Cidadãs e outros documentos da política pública na Colômbia (Plano Decenal

de Educação 2016-2026, Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022). Contudo [...] ainda que desde 2004 os Padrões Básicos de Competências Cidadãs ressaltam que uma das metas prioritárias da formação cidadã é o desenvolvimento de competências emocionais que permitam aos estudantes “a identificação e resposta construtiva frente às próprias emoções e a dos demais” (MEN, 2004, p. 155), a avaliação nacional não abarcava a complexidade da proposta (CO6, p. 9, tradução própria).

Ou seja, a implementação de uma avaliação socioemocional responde à revisão da política avaliativa colombiana em voga, agora observando a emergência da temática socioemocional que, a notar, era mencionada anteriormente em termos de competências emocionais e não socioemocionais, indicando uma possível mudança entre o declarado no documento de 2004 e o que identificamos nos documentos analisados. Essa mesma revisão foi identificada nos documentos curriculares, que afirmam terem sido atualizados em correspondência ao plano estratégico publicado em 2016:

este documento de Diretrizes Curriculares para a Educação Artística e Cultural no Ensino Fundamental e Médio responde às necessidades e objetivos do Plano Nacional Decenal de Educação [2016], que a identificou como um dos desafios para o desenvolvimento de uma política educacional abrangente que permita às crianças, adolescentes e jovens consolidar seus projetos de vida por meio de uma integração completa das expressões artísticas e práticas culturais. [...] Neste sentido, visa também atualizar os documentos existentes, Diretrizes Curriculares para o Ensino das Artes (2000) e Diretrizes Pedagógicas para o Ensino das Artes na Educação Básica e Secundária -Documento 16- (2010), publicados pelo MEN [Ministério da Educação Nacional] e desenvolvidos com a participação de especialistas, professores, artistas, gestores e instituições (CO4, p. 6, tradução própria).

A revisão e atualização das políticas educacionais em voga compõe, também, as recomendações da OCDE aos países, sendo esse mais um alinhamento identificado.

Também no documento avaliativo colombiano notou-se a mescla de referenciais teóricos, com menções à Casel, ao Grop, à OCDE e, ainda, a Mayer e Salovey na caracterização e justificativa das competências socioemocionais. Em adição a outras caracterizações dessas competências, apresentadas nos documentos anteriores, o documento menciona a promoção do trabalho em grupo e apresenta a avaliação socioemocional como ferramenta tanto de apoio aos processos pedagógicos quanto de avaliação da própria política educacional realizada, sendo essas definições também alinhamentos a ideias e recomendações da OCDE.

Assim, a análise dos documentos colombianos revela uma combinação teórica e conceitual que não nos permite afirmar a adesão da visão especificamente da OCDE sobre as competências socioemocionais no país. Contudo, é inegável que acumulam características de alinhamento à proposta da organização, ainda que considerando tais competências como associadas especificamente às competências cidadãs.

Nesse sentido, o caso colombiano destaca-se pela originalidade na apropriação das competências socioemocionais ao sistema educacional, integrando-as a um objetivo já longo da educação colombiana – segundo o excerto destacado, presente desde 2004 – e adaptando-as a ele. Esse tipo de assimilação remete a formulações teóricas apresentadas no capítulo quinto sobre a assimilação de novas ideias políticas, em particular sobre a importância de que essas se aproximem de ideias antigas, já instaladas nos países, para serem aceitas. Além disso, remete a formulações teóricas apresentadas no capítulo quarto, sobre a instalação local de políticas educacionais globais, havendo a sugestão de que, se incorporadas enquanto competências cidadãs, as competências socioemocionais integram-se à educação colombiana sob uma tentativa da sua subversão aos propósitos próprios do país.

Contudo, no documento de 2022, o “*Visión Colombia 2050: discusión sobre el país del futuro*”, as competências socioemocionais passam a ser fortemente relacionadas ao argumento de adaptação e capacitação dos indivíduos a um mundo em constante mudança, tendo como referência explicitamente mencionada a OCDE. Nesse caso, uma noção que consideramos mais característica da proposta da organização, visto o apresentado por Li e Auld (2021), que apontam como argumentação da OCDE a necessidade de novas competências pela emergência de um futuro que exige constante adaptação. Além disso, o documento também apresenta a compreensão da educação como promotora de capital humano, ideia destacada na proposta da OCDE.

Nesse documento, encontram-se afirmações como:

Três “forças transformadoras” foram consideradas no desenvolvimento da visão do país para 2050: i) “Desenvolvimento de uma identidade tecnológica”, relacionada à adoção, adaptação e criação de tecnologias na transição para uma nova revolução tecnológica; ii) “Aprendizado para a vida, conhecimento para a sociedade”, relacionada às mudanças paradigmáticas nos processos educacionais e de formação para responder às grandes transformações exigidas pelas sociedades do futuro; e iii) “Um Estado transformador e

inovador”, que atenda às crescentes e diversas demandas dos cidadãos sobre o Estado em um ambiente em constante mudança (CO7, p. 66, tradução própria).

A educação e o desenvolvimento cognitivo contínuo dos indivíduos são fatores que promovem a acumulação de capital humano e a mobilidade social em um país. As principais transformações nas sociedades avançadas foram impulsionadas pelo desenvolvimento adequado de competências básicas e socioemocionais, que proporcionaram aos indivíduos as ferramentas necessárias para consolidar seus projetos de vida e, por sua vez, tornarem-se participantes ativos em processos relacionados à geração de bem-estar coletivo (CO7, p. 76, tradução própria).

Até 2050, a Colômbia alcançará um nível de qualidade educacional equivalente à média dos países da OCDE, demonstrando resultados de aprendizagem adequados e reduzindo a porcentagem de jovens de 15 anos com desempenho abaixo do esperado em leitura, matemática e ciências em avaliações internacionais como o Pisa. [...] Isso implica que a Colômbia desenvolverá um sistema educacional e de formação que proporcione continuamente aos cidadãos as habilidades cognitivas, socioemocionais e transversais necessárias para responder eficazmente às mudanças e aos novos desafios trazidos pelas transformações tecnológicas nos sistemas produtivos e nas profissões da sociedade, independentemente de sua origem socioeconômica ou regional (CO7, p. 77, tradução própria).

Assim, percebe-se no caso colombiano, ao menos cronologicamente, uma progressão do tema das competências socioemocionais em direção a uma visão cada vez mais próxima da OCDE. A notar, em 2020 o país passou a integrar a organização como um de seus países-membro, compondo, junto ao Chile, o selete grupo de países sul-americanos membros da OCDE.

Considerando isso e que o documento “*Visión Colombia 2050*” constitui um plano para o desenvolvimento da nação colombiana como um todo, diferentemente dos demais que atêm-se ao campo educacional em específico, é possível sugerir que, enquanto estratégia para o desenvolvimento do país, as competências socioemocionais são assumidas como capital humano e, portanto, diretamente relacionadas à proposta e entendimento da OCDE, mas adentram a educação e são colocadas como objetivos educacionais por uma perspectiva aparentemente menos economicista e mais próxima ao universo da educação, como são as propostas da Casel e do Grop.

No caso equatoriano, em que foram analisados 2 documentos curriculares e 1 avaliativo, as competências socioemocionais foram primeiro identificadas como formas de “satisfazer as necessidades da realidade educacional atual” (EQ2, p. 5, tradução própria), sendo compreendidas como competências-chave para a vida, fundamentais para o século XXI, e

elementos também do desenvolvimento integral dos estudantes, possibilitando que esses melhorem “sua capacidade de resolver as diversas situações cotidianas, fortalecendo e reforçando a continuidade das aprendizagens e a qualidade educacional do país” (EQ2, p. 5, tradução própria).

Por isso, são competências integradas ao currículo priorizado, no documento “*Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*” (2021). Nele, são caracterizadas novamente como promotoras da segurança pessoal, da saúde mental, dos resultados acadêmicos e relacionadas ao controle das emoções, lidar com situações desafiantes e atingir objetivos, sendo uma das referências utilizadas uma publicação de Bisquerra, do Grop:

As competências socioemocionais são definidas como o conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenômenos emocionais (Bisquerra Alzina, 2003) (EQ2, p. 9, tradução própria).

A aprendizagem inclui tanto os aspectos cognitivos como os não-cognitivos, ou seja, os emocionais e éticos, [...] fomentando o desenvolvimento integral e a prevenção de todo tipo de violências e riscos psicossociais (EQ2, p. 9, tradução própria).

O desenvolvimento de competências socioemocionais permite que crianças e adolescentes trabalhem e integrem em suas vidas conceitos, valores, atitudes e habilidades que os ajudem a compreender e a gerenciar suas emoções, construir uma identidade pessoal, mostrar atenção e cuidado com os demais, colaborar, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e aprender a gerenciar situações desafiantes e complexas de maneira construtiva e ética; para, dessa forma, definirem de forma oportuna um projeto de vida e alcancarem qualquer propósito estabelecido perante os novos desafios que a sociedade impõe (EQ2, p. 9, tradução própria).

A inclusão de competências socioemocionais fortalece o processo de ensino e aprendizagem como parte de uma educação integral [...], que permite melhorar tanto a eficácia pessoal e educativa dos estudantes como a do sistema educacional, contribuindo para o desenvolvimento e para o fortalecimento de uma sociedade melhor (EQ2, p. 9, tradução própria).

Mantendo referências ao século XXI e a uma sociedade que propõe constantes e novos desafios, esses são excertos que apontam alinhamentos à OCDE tanto na caracterização dos benefícios dessas competências quanto no seu sentido de capacitação para essa sociedade e para o futuro que se apresentará aos estudantes e para o qual esses devem se preparar.

Enquanto currículo priorizado, esse documento de 2021 concentra orientações específicas, de caráter imediato. Já o documento de 2023, também curricular, trata de um marco de competências a serem desenvolvidas pela educação equatoriana, firmando as competências que orientam os objetivos escolares de maneira mais permanente, entre elas as socioemocionais.

Apresentando como justificativas deste marco a melhoria dos resultados educacionais, a formação cidadã e a integração à sociedade global, de conexões mais rápidas e demandantes, o “*Marco Curricular Competencial de Aprendizajes*” visa uma educação centrada no fortalecimento de competências. É um documento que mantém ideias apresentadas no documento anterior, de apoio dessas competências aos resultados educacionais e de capacitação para o século XXI, mas adicionando ideias de cidadania e consciência ambiental, conforme descreve o perfil de egresso almejado:

Este perfil de egresso está determinado por vários atributos que cada estudante constrói ao longo de sua trajetória escolar, tais como o desenvolvimento do pensamento crítico e práticas reflexivas, integração da consciência socioambiental com a sensibilidade cultural, exercício da cidadania local e global, assim como prática de liderança colaborativa, empatia e promoção da coesão social, integrando, adicionalmente, uma mentalidade inovadora e adaptativa frente às exigências da sociedade atual (EQ7, p. 42, tradução própria).

A definição das competências socioemocionais, contudo, encontra-se nesse documento relacionada à neurociência e não mais às referências como de Bisquerra:

Competências socioemocionais: A partir das neurociências, se tem investigado as áreas cerebrais encarregadas do processamento e da evolução das emoções (Dvash & Shamay-Tsoory, 2014). Ao que tudo tem indicado, o processamento das emoções intervém nos processos cognitivos como a tomada de decisões, que podem ser influenciadas pelo ambiente social ou o estado emocional (Schneider *et al.*, 2013). As descobertas são coerentes com a teoria da mente e o sistema de neurônios espelho, elementos importantes na criação da cognição social e da empatia do ser humano (Michalska *et al.*, 2013) (EQ7, p. 39, tradução própria).

Simultaneamente, porém, o documento também trabalha com a ideia de aprendizagem socioemocional, apresentando uma definição mais aproximada à noção encontrada nas propostas de educação socioemocional, especialmente da Casel e do Grop:

Aprendizagens socioemocionais: conjunto de capacidades para a adequada gestão de emoções, sua compreensão e expressão de forma positiva para a interação com outros. Fortalece o trabalho de forma independente, colaborativa e em equipe para o alcance de objetivos acadêmicos, pessoais e sociais. Ademais, permite o desenvolvimento de estratégias para a resolução de conflitos interpessoais, aproveitando as similitudes e diferenças individuais e coletivas, de forma ética e responsável em situações adversas (EQ7, p. 43, tradução própria).

Há, portanto, também no caso equatoriano, uma mescla na definição das competências socioemocionais entre os documentos educacionais, sugerindo novamente a assunção de uma noção particular dessas, conformada pelo próprio país a partir dessa mescla. O documento *“Los recursos educativos en entornos escolares como aporte en el desarrollo socioemocional de estudiantes”*, também de 2023 e considerado como um documento de apoio, reforça essa mescla.

Nele, destacamos a orientação à prática pedagógica a partir do referencial da Casel e outros, definindo o desenvolvimento socioemocionais como “relacionado à capacidade de gerar ‘autoconsciência, autocontrole/autorregulação, habilidades de relacionamento, tomada de decisões e habilidades de consciência social’ (Casel, 2020)” (EQ8, p. 4, tradução própria) e perfilando os benefícios das competências socioemocionais a partir de ainda outras referências, indicando base em evidências.

Por fim, no documento avaliativo analisado, novamente as competências socioemocionais encontram justificativas como a de adequação à sociedade atual, mas com foco na dimensão das emoções e seu controle. Entre os componentes da avaliação diagnóstica de aspectos socioemocionais, definida por esse documento, encontram-se habilidades cognitivas, sociais e emocionais, assim separadas. Elegendo um conjunto próprio de competências a serem avaliadas em cada uma dessas dimensões, é uma avaliação que questiona, também, sobre o entorno familiar e escolar e o estado emocional dos estudantes. Não apresenta, contudo, nenhuma das definições dadas nos documentos anteriores.

Conforme é possível observar no quadro 16, com a análise desses documentos é possível descrever uma série de alinhamentos a ideias e recomendações da OCDE, mas que deve ser considerada com a cautela da percepção de que diversos referenciais são utilizados nesses documentos. Simultaneamente e repetindo o que tem se apresentado em um conjunto dos países anteriormente analisados, o Equador reforça a possibilidade de as políticas educacionais dos

países estarem sendo reorganizadas em prol da adoção do objetivo de competências socioemocionais e, nesse sentido sim, alinhando-se às recomendações da OCDE, ainda que partindo de referenciais distintos e noções dessas competências que não estritamente aquelas anunciadas pela organização.

Quadro 16 – Congruências identificadas no caso equatoriano

Contextos e justificativas	
Problemas a serem solucionados	
Resultados em educação	x
Crise climática	x
Ambiente socioeconômico em crise	x
Justificativas	
Para a adequação ao mundo globalizado (século XXI)	x
Enfrentamento de desafios com flexibilidade e adaptabilidade	x
Para resultados em educação	x
Para resultados relacionados à segurança pessoal	x
Para formar cidadãos conscientes e responsáveis	x
Para capacitar os indivíduos	x
Caracterização das competências socioemocionais	
Efeitos e importância	
Resultados relacionados à segurança pessoal	x
Capacitação dos indivíduos	x
Para o enfrentamento de desafios sociais e econômicos (mundo globalizado, século XXI)	x
Para controlar impulsos	x
Para o sucesso ao longo da vida (acadêmico, profissional, pessoal)	x
Conjunto de competências	
Estabilidade emocional	x
Trabalhar em grupo	x
Práticas e políticas educacionais	
Políticas educacionais	
Integração do desenvolvimento de competências socioemocionais como objetivo educacional	x
Revisão das políticas educacionais em voga	x
Novo portfólio de políticas educacionais	x
Estabelecimento de ações coordenadas	x
Integração do objetivo de desenvolvimento de CSE aos currículos e/ou diretrizes curriculares	x

Monitoramento do objetivo de desenvolvimento de CSE	x
Medição regular das CSE dos estudantes	x
Relato de observadores	x
Compartilhamento dos resultados obtidos	x
A fim de apoiar a prática pedagógica	x
Apoio aos sistemas educacionais	x
Formação de professores para o desenvolvimento de CSE	x

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

No caso peruano, a presença das competências socioemocionais na educação do país inicia-se com orientações à contenção socioemocional diante de situações de crise, como apresentado na etapa de mapeamento. Nesse primeiro momento, visava-se preparar as comunidades educacionais para a gestão socioemocional e para o “o desenvolvimento da resiliência e recuperação perante situações de emergência e desastre” (PE1, local. 9, tradução própria). Há, portanto, uma noção de bem-estar, objetivando-se “minimizar as consequências à saúde socioemocional” das crianças e adolescentes nessas situações e entendendo que os estudantes têm direito à saúde e ao bem-estar socioemocional (PE1, local. 9, tradução própria).

Articula-se, ainda, a noção de possibilidade de mudanças e alcance de melhor qualidade de vida através da contenção socioemocional no caso das crianças e adolescentes afetados por emergências e desastres, considerando que “reestabelecimento socioemocional” uma peça-chave (PE1, local. 13, tradução própria). Associam-se ao fortalecimento socioemocional dessas crianças e adolescentes as capacidades de controle dos impulsos, de enfrentar os desafios e alcançarem satisfação com a vida. Sem que sejam, nesse momento, generalizadas a toda a educação peruana, as competências socioemocionais apresentam-se, desde esse primeiro documento, justificadas por esses benefícios.

Em 2020, quando se apresentam explicitamente aderidas ao plano nacional de educação peruana, o PEN 2036, tais competências permaneceram fortemente ligadas à noção de bem-estar conforme instituído o bem-estar socioemocional como princípio educativo do país. Sob esse princípio, o desenvolvimento do que o documento chama de aspectos socioemocionais se vê relacionado com o “pleno desenvolvimento do potencial de cada pessoa e sua contribuição à construção de uma sociedade democrática e em que a dignidade e a liberdade de todos sejam vividas em um entorno de justiça, equidade e inclusão” (PE3, p. 76, tradução própria).

É, portanto, uma noção relacionada a uma projeção do que se espera da sociedade peruana, o que se encontra também em documentos de outros países. É uma noção que se vê relacionada, também, à busca pelo enfrentamento de uma série de desafios colocados à sociedade peruana e por objetivos como o de formação cidadã e para a democracia – ideias que se encontram nas motivações da construção do PEN 2036:

Vivemos em um contexto de profunda debilidade institucional, mudanças demográficas, sociais e culturais de grande magnitude, de onnipresença de meios digitais e inovações tecnológicas e persistência de grandes e múltiplas desigualdades sociais [...] que não só nos mantêm separados, como também impedem que consolidemos um país com igualdade de oportunidades. [...] Prestar atenção a essas realidades é um imperativo para conseguir com que aqueles em desvantagem tenham mais oportunidades e resultados similares aos seus pares (PE3, p. 24, tradução própria).

A sociedade peruana se encontra marcada por altos níveis de desconfiança e violência que não só se traduzem e se expressam em dificuldades institucionais, mas também em um plano mais íntimo, que toca a saúde mental de todos (PE3, p. 76, tradução própria).

Se faz evidente que o trabalho educacional não só nem principalmente deve estar vinculado a “conhecimentos” ou saberes instrumentais, como também deve estar profundamente vinculado a construção de nossas identidades (individuais e coletivas) e de aprendizagens complexas (que conjugam o cognitivo, o socioemocional, o espiritual e nosso próprio bem-estar físico) para viver em harmonia, afirmando valores e princípios democráticos (PE3, p. 32, tradução própria).

Nas primeiras passagens, o documento cita temas que são também referenciados pela OCDE na caracterização da realidade como justificativas do objetivo do desenvolvimento de competências socioemocionais: a fragilidade e a desconfiança institucional, mudanças demográficas, segurança pessoal e saúde das pessoas. Soma-se a essas citações, a referência do documento também ao século XXI e seus desafios, como vê-se na passagem a seguir:

Dada a complexidade e o dinamismo da sociedade contemporânea, o PEN se concentra em definir orientações estratégicas associadas às finalidades próprias da educação e aos propositivos que aqui se apresentam [...] (PE3, p. 22, tradução própria).

Ademais, o documento cita o bem-estar socioemocional como relacionado à estabilidade emocional, a lidar com desafios e à autoestima, além de reconhecer a necessidade de atenção desde a primeira infância. Assim, é um princípio que passa a ser integrado aos objetivos educacionais – “assumir a importância do bem-estar socioemocional” (PE3, p. 97, tradução

própria) – e que conta com o incentivo à formação docente para o desenvolvimento socioemocional.

Dessa forma, novamente sem apresentar uma definição desse socioemocional que o documento promove (o que tem caracterizado os documentos do tipo plano nacional analisados até aqui), o PEN 2036 orienta o progressivo alinhamento da educação peruana à proposta da OCDE, com uma série de argumentos e caracterização do bem-estar socioemocional que são encontrados também no documento da organização (quadro 17).

Quadro 17 – Congruências identificadas no caso peruano

Contextos e justificativas	
Problemas a serem solucionados	
Resultados relacionados a condições materiais individuais	x
Desigualdade socioeconômica	x
Resultados relacionados ao status de saúde individual	
Baixa autoestima, ansiedade, depressão (saúde mental)	x
Resultados relacionados à segurança pessoal	
<i>Bullying</i>	x
Comportamentos de engajamento cívico	
Níveis de confiança nas instituições, participação democrática	x
Estrutura familiar	
Mudanças demográficas	x
Ambiente socioeconômico em crise	x
Desafios do mundo globalizado (dinâmico, século XXI)	x
Justificativas	
Necessidade de ampliação do rol de competências dos indivíduos	x
Para resultados relacionados ao mercado de trabalho	x
Para resultados relacionados a condições materiais individuais	x
Combate às desigualdades sociais e econômicas	x
Apoio a populações menos favorecidas	x
Para resultados relacionados ao status de saúde individual	x
Baixa autoestima, ansiedade, depressão (saúde mental)	x
Para resultados relacionados ao bem-estar subjetivo	x
Satisfação pessoal	x
Para resultados relacionados à segurança pessoal	x
Mudança comportamental positiva	x
Para formar cidadãos conscientes e responsáveis	x
Caracterização das competências socioemocionais	

Natureza e características	
Desenvolvimento ótimo na primeira infância	x
Efeitos e importância	
Resultados em educação	x
Comportamentos de engajamento cívico	x
Cidadania e responsabilidade	x
Capacitação dos indivíduos	x
Para controlar impulsos	x
Conjunto de competências	
Autoestima	x
Estabilidade emocional	x
Atingir objetivos	x
Trabalhar em grupo	x
Práticas e políticas educacionais	
Práticas escolares	
Incentivo ao envolvimento dos pais e da comunidade no desenvolvimento de CSE dos estudantes	x
Avaliação da realização do objetivo de desenvolvimento de CSE	x
Atividades sequenciadas, ativas e explícitas	x
Endosso à efetivação da aprendizagem socioemocional	x
Políticas educacionais	
Integração do desenvolvimento de competências socioemocionais como objetivo educacional	x
Estabelecimento de ações coordenadas	x
Integração do objetivo de desenvolvimento de CSE aos currículos e/ou diretrizes curriculares	x
Em programas dedicados a esse objetivo	x
Monitoramento do objetivo de desenvolvimento de CSE	x
Medição regular das CSE dos estudantes	x
Compartilhamento dos resultados obtidos	x
A fim de apoiar a prática pedagógica	x
A fim de apoiar e envolver as famílias	x
Apoio aos sistemas educacionais	x
Formação de professores para o desenvolvimento de CSE	x

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

Os alinhamentos acumulam-se, ainda, com o *Programa de Habilidades Socioemocionales*, cujo documento revela a dedicação do sistema educacional peruano ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Nele, assim como visto nos documentos de outros países, mesclam-se diferentes referências em busca da definição dessas competências – entre elas,

Casel, Grop e OCDE –, sendo notável que, enquanto o PEN 2036 trabalha com a noção de bem-estar socioemocional, no currículo esse princípio se desenvolve em termos de competências socioemocionais.

Nesse programa, novamente mobilizam-se as ideias de controle emocional, bem-estar, saúde e autoestima, além das ideias de atingir objetivos e resultados educacionais, relacionados como benefícios dessas competências. O programa conta com duas dimensões, a curricular e a avaliativa, significando que tanto tais competências foram introduzidas ao currículo quanto se passou ao objetivo de seu monitoramento (avaliação), ambas práticas políticas recomendadas pela OCDE.

Na dimensão curricular, menciona-se a opção por atividades sequenciadas – uma forma de desenvolvimento das competências socioemocionais endossada pela organização – e, na dimensão avaliativa, observa-se o uso da avaliação para a recolha de informações com o objetivo de apoio ao processo pedagógico e endosso do desenvolvimento dessas competências, também recomendações da OCDE. Ademais, encontram-se orientações às escolas para avaliação do próprio desempenho diante do objetivo de desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, demarcando a tarefa escolar de automonitoramento da realização desse objetivo; e o envolvimento dos familiares, aos quais as informações também devem ser repassadas, visando um trabalho em conjunto – práticas também verificadas entre as recomendações da organização.

Assim, no caso peruano, observa-se também cronologicamente um avanço da noção de competências socioemocionais cada vez mais alinhada à proposta da OCDE, visto que originalmente é aderida como forma de contenção emocional, depois em termos de bem-estar socioemocional e, na prática, como desenvolvimento de competências socioemocionais de forma generalizada nos currículos e avaliação. Em especial, chama atenção a passagem da noção de bem-estar para a de competências, observando-se que para a primeira não são mobilizadas referências como Casel, Grop ou OCDE e para a segunda sim.

O que essa passagem sugere é a compreensão de que, no PEN 2036, a agenda socioemocional pode ter sido aderida sob termos aproximados aos princípios já longevos da educação peruana, como o do próprio bem-estar, mas podendo ser reconfigurados nas políticas que se atêm mais

diretamente à efetivação da educação no Peru. No próprio documento é possível encontrar a seguinte afirmação, em continuidade à passagem já destacada anteriormente:

Dada a complexidade e o dinamismo da sociedade contemporânea, o PEN se concentra em definir orientações estratégicas associadas às finalidades próprias da educação e aos propositivos que aqui se apresentam, **os mesmo que requerem ser complementados por ações específicas que só podem ser determinadas em horizontes temporais mais breves e que são responsabilidade das gestões governamentais correspondente** (PE3, p. 22, tradução própria, grifos nossos).

Ou seja, há a possibilidade de certa dissonância entre o que se projeta para a educação peruana através do PEN 2036 e aquilo que de fato se realiza, visto a dependência dessa realização das ações de cada governo, que ciclicamente se renovam. Nesse sentido, o caso peruano chama atenção para as oscilações políticas como fatores que podem ser importantes em alguns países para a implementação de determinadas agendas e, como fica explícito, da própria agenda socioemocional.

No caso uruguaio, por outro lado, os dados não permitiram notar a importância de oscilações desse tipo, visto a detecção de uma abordagem constante entre os documentos encontrados. Inclusive visto essa constante, apenas um documento foi elegido para a análise de congruência, referente ao marco conceitual para a avaliação de competências socioemocionais.

Nele, o estado uruguaio dedica-se longamente à justificativa da adesão à avaliação das competências socioemocionais dos estudantes e à sua conceituação que, como em demais países, deriva de uma mescla de referentes. Como elementos que correspondem à proposta da OCDE, encontram-se justificativas relacionadas à melhoria dos resultados educacionais, a promoção de resultados ao longo da vida e do bem-estar, formação de cidadãos responsáveis e o argumento de reconhecimento da importância das competências socioemocionais, como é possível observar nos excertos a seguir:

Existe um crescente consenso quanto à necessidade de incorporar a formação em competências socioemocionais entre os objetivos dos sistemas educacionais, o qual repercute também na avaliação educativa (UY6, p. 6, tradução própria).

As instituições educacionais não só são espaços onde se geram conhecimentos e se fomentam competências cognitivas, como são também lugares onde crianças, adolescentes e jovens podem aprender a conviver e ser. Esperar sua

vez, pedir ajuda, concentrar-se, fazer amigos e resolver conflitos são alguns exemplos de habilidade que facilitam o desenvolvimento, o desempenho em aula, assim como promovem a aprendizagem e as condições ótimas para alcançá-la (UY6, p. 5, tradução própria).

Essas habilidades são aprendidas em diferentes âmbitos do desenvolvimento dos adolescentes e têm efeitos não só no desempenho educativo, mas também em outros âmbitos, como na família, na comunidade e nos grupos de pares, já que promovem melhoras no relacionamento interpessoal, a participação cidadã, a responsabilidade e o compromisso, entre outros aspectos (UY6, p. 5, tradução própria).

Há, também, uma menção explícita à promoção das competências socioemocionais por parte de organismos internacionais, como se vê na seguinte passagem:

A partir da década de 1990 e princípios do século XXI, em grande medida sob o impulso de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), Unicef, a Organização mundial da Saúde (OMS) e a OCDE (Evans, Murphy e Scourfield, 2015; Fernández-Berrocal y Ramos Días, 2002), surge a ideia de que os aspectos socioemocionais não só são necessários no âmbito educacional, mas são também imprescindíveis para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento das pessoas ao longo de todo o ciclo vital (UY6, p. 7, tradução própria).

Em termos da caracterização das competências socioemocionais, diversos referenciais são perpassados, encontrando-se os seguintes alinhamentos: a relação entre tais competências e resultados educacionais, socioeconômicos, de bem-estar, saúde, segurança pessoal, no mercado de força de trabalho e ao longo da vida; o entendimento de que são competências possíveis de serem desenvolvidas ao longo de toda a vida; capacitadoras dos indivíduos para o enfrentamento de desafios; que existe uma relação entre o desenvolvimento dessas competências e das cognitivas, em que ambas se influenciam; que para o desenvolvimento das competências socioemocionais são necessários os esforços de diversos tipos de atores; que é privilegiado o período da primeira infância; que são competências ensináveis, com base genética, mas maleáveis e aprendíveis; e que apoiam que os indivíduos atinjam objetivos.

Contudo, apesar de aderir a ideias semelhantes às da OCDE, o documento uruguaio deixa explícito seu rechaço ao modelo *Big Five*:

Nesse sentido, [as competências socioemocionais como adotadas pelo documento] se contrapõem a uma característica fixa, (parcialmente) inata e dificilmente modificável, tal como é abordada no marco dos cinco grandes

fatores da personalidade (John e Srivastava, 1999), que previamente foi utilizado como marco de avaliação educacional (Primi *et al.*, 2016; Santos e Primi, 2014) (UY6, p. 18, tradução própria).

A saber, o documento faz uma referência direta ao modelo de avaliação perseguido pela OCDE e embasado em estudos de Santos e Primi (2014), que foram realizados no contexto brasileiro e, mais especificamente, de escolas do estado do Rio de Janeiro. É uma passagem que evidencia uma contradição da própria proposta da OCDE, visto que essa adere ao modelo *Big Five*, que pressupõe características fixas, e simultaneamente descreve as competências socioemocionais como maleáveis, como visto no capítulo quinto dessa dissertação.

Ademais, o documento avaliativo analisado afirma que, apesar de não existir no currículo uruguaio um marco específico e explícito para a abordagem das competências socioemocionais, o documento “dá conta de alguns elementos socioemocionais como transversais” e “aborda também as características individuais, a autorregulação e a importância de tomar em conta os processos pessoais de aprendizagem” (UY6, p. 23, tradução própria). Indica, portanto, uma adaptação daquilo que se coloca em voga na educação do país, assumindo que o que já estava posto poderia ser compreendido como o estabelecimento do objetivo de desenvolvimento de competências socioemocionais, ainda que não explicitado nesses termos à época.

Em termos de avaliação, o documento orienta por uma avaliação regular, de forma a apoiar a política educacional, mas reconhecendo que as avaliações disponíveis e com base nas quais se desenvolve a avaliação uruguaia apresentam limites culturais e linguísticos a serem observados.

Assim, somam-se no caso uruguaio uma série de alinhamentos à proposta da OCDE (quadro 18), observados especialmente a partir da política de avaliação das competências socioemocionais, mas revelados presentes também na dimensão curricular. Novamente, ainda que optando por uma formulação do que são essas competências a partir de um referencial variado, em termos dos argumentos e das políticas optadas pelo país, encontram-se diversas congruências com o que apresenta a organização. A notar, ainda que explicitamente o país tenha rechaçado o modelo *Big Five*, não deixa de declarar a OCDE como uma das precursoras da noção de que as competências socioemocionais passaram a ser essenciais para a educação – e assume esse argumento para si.

Quadro 18 – Congruências identificadas no caso uruguaio

Contextos e justificativas	
Justificativas	
Reconhecimento da importância de equipar os indivíduos com competências socioemocionais	x
Para resultados em educação	x
Para resultados relacionados à segurança pessoal	
Mudança comportamental positiva	x
Para formar cidadãos conscientes e responsáveis	x
Para promover o sucesso individual ao longo da vida (acadêmico, profissional, pessoal)	x
Caracterização das competências socioemocionais	
Natureza e características	
Genéticas	x
Mensuráveis	x
Limites linguístico e cultural	x
Maleáveis	x
Ensináveis e aprendíveis	x
Competências socioemocionais e cognitivas influenciam-se mutuamente	x
Desenvolvimento ótimo na primeira infância	x
Desenvolvimento possível ao longo de toda vida	x
Efeitos e importância	
Resultados relacionados ao mercado de trabalho	x
Resultados relacionados a condições materiais individuais	x
Resultados relacionados ao status de saúde individual	x
Redução da probabilidade de adoecimento mental	x
Resultados relacionados ao bem-estar subjetivo	x
Mudança comportamental positiva	x
Maior satisfação pessoal	x
Comportamentos de engajamento cívico	x
Cidadania e responsabilidade	x
Conjunto de competências	
Estabilidade emocional	x
Atingir objetivos	x
Formas de desenvolvimento	
Depende de intervenções (escolares, familiares, da comunidade e da política)	x
Envolvimento entre atores escolares e externos à escola (das famílias à política)	x
Recomendações às práticas e políticas	
Práticas escolares	

Ênfase explícita no desenvolvimento de CSE	x
Dedicação do tempo e da atenção a tarefas de desenvolvimento de CSE	x
Políticas educacionais	
Integração do desenvolvimento de competências socioemocionais como objetivo educacional	x
Revisão das políticas educacionais em voga	x
Estabelecimento de ações coordenadas	x
Integração do objetivo de desenvolvimento de CSE aos currículos e/ou diretrizes curriculares	x
Em atividades curriculares	x
Monitoramento do objetivo de desenvolvimento de CSE	x
Medição regular das CSE dos estudantes	x
Compartilhamento dos resultados obtidos	x
A fim de apoiar os formuladores de políticas	x
Apoio aos sistemas educacionais	x
Com orientações baseadas em evidências para os currículos, práticas e avaliações	x

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados.

Chama a atenção no caso uruguaio, também, a adaptação do currículo, mencionada pelo próprio documento avaliativo analisado. O que se destaca nessa ocasião é a assunção da relação direta entre a menção a elementos como “características individuais, a autorregulação e a importância de tomar em conta os processos pessoais de aprendizagem” (UY6, p. 23, tradução própria) e o desenvolvimento de competências socioemocionais, mesmo sem que tais competências sejam de fato mencionadas. Abordar características individuais, autorregulação e a consideração da individualidade dos processos de aprendizagem não poderia ser relacionado a outras noções que não a das competências socioemocionais?

É uma ocasião que, entendemos, demonstra o compromisso político do estado uruguaio com o desenvolvimento de competências socioemocionais, alinhado ao que internacionalmente tem se consagrado como um novo elemento fundamental da educação básica dos países.

Como vínhamos apontando desde a descrição do mapeamento, caso bastante diferente se desenvolve na educação boliviana, cujo documento revela não ser a noção de competências socioemocionais internacionalmente propalada a que baseia as orientações à educação especial no país. A rejeição dessa noção fica aparente com as poucas correspondências encontradas em relação à proposta da OCDE, como visto no quadro 19.

Como se pode observar, os alinhamentos identificados concentram-se na categoria de Caracterização das Competências Socioemocionais e em temas abrangentes, não exclusivos à OCDE. Sem que tenham sido identificados alinhamentos em termos dos Contextos e Justificativas ou das Práticas e Políticas Educacionais, entende-se que nem as motivações nem as ações do Estado boliviano assemelham-se às apresentadas pela organização em seu documento de 2015. O que é possível identificar no documento boliviano, por outro lado, são menções pontuais à Bisquerra, do Grop, e à teoria das múltiplas inteligências, de Howard Gardner.

Quadro 19 – Congruências identificadas no caso boliviano

Caracterização das competências socioemocionais	
Conjunto de competências	
Sociabilidade	x
Formas de desenvolvimento	
Depende de intervenções (escolares, familiares, da comunidade e da política)	x
Envolvimento entre atores escolares e externos à escola (das famílias à política)	x

Fonte: elaboração própria com base nos dados.

Com o exemplo boliviano, entendemos que se reforçam nossas análises anteriores de que, ainda que sem a adoção direta da definição de competências socioemocionais da organização, as demais correspondências encontradas nos países demonstram importantes alinhamentos à proposta da OCDE visto que poderiam ser evitados caso o objetivo não fosse o de integração da educação dos países a essa agenda internacional que tem sido mobilizada.

A seguir, damos continuidade às análises derivadas do procedimento de congruência a partir de uma síntese do que foi apresentado até aqui.

6.3.1 Breve síntese

A partir dos dados apresentados, se explicitou que a assimilação das competências socioemocionais nas políticas de educação sul-americanas, como descrito na etapa de mapeamento, é acompanhada de argumentos, práticas e políticas educacionais que demonstram alinhamentos àquilo que a OCDE apresenta em sua publicação de 2015, em que advoga pela assunção do objetivo de desenvolvimento das competências socioemocionais pelos países.

Contudo, como vínhamos ressaltando desde o capítulo quinto, esses alinhamentos não podem ser considerados como evidências, comprovações, da influência da OCDE sobre as políticas educacionais da região. Como destacamos no capítulo quarto, sua influência precisa ser considerada pelas características específicas de atuação da organização, não sendo possível identificar, na maioria das vezes, relações diretas entre as burocracias estatais e a organização, como ocorreria no caso de acordos ou contratos entre as partes que levassem à consecução de determinadas políticas e práticas nos países.

Ao contrário, a atuação da organização ocorre de maneiras indiretas, sendo a disseminação de suas ideias e recomendações às políticas apenas um indicativo da possibilidade de influência. Assim, mesmos nos casos em que se encontram alinhamentos nacionais às ideias e recomendações da organização, são alinhamentos que precisam ser analisados de forma equilibrada, observando que existem outras forças, internas e externas aos países, que os levam à adoção de determinadas noções e práticas. Como indicamos anteriormente, Armingeon e Beyeler (2000) ressaltam, por exemplo, a importância da influência da União Europeia nas políticas dos países europeus concomitantemente aos esforços da OCDE, muitas vezes sem que seja possível distinguir qual dessas forças levou os países a determinadas decisões.

Assim, é muito difícil determinar que a OCDE, que raramente se compromete com os países em termos de acordos e contratos legais, tenha influído diretamente em reconfigurações educacionais de cada país. Mesmo porque se estaria ignorando as forças internas de cada nação e assumindo uma posição de subalternidade dos países à organização, o que não necessariamente corresponde à realidade, ainda que a OCDE goze de importante legitimidade tanto por ser considerada uma referência técnica, pelos conhecimentos que acumula, quanto por manter um *status* geopolítico, relacionado à sua composição por países ricos.

Outra ponderação necessária à leitura dos resultados é quanto à exclusividade das ideias e recomendações identificadas na proposta da OCDE. Como destacado no capítulo terceiro, as propostas socioemocionais revelam importantes similitudes por compartilharem fundamentos e sentidos que as orientam. Assim, é possível encontrar argumentos iguais ou semelhantes entre as propostas, como o da importância das competências socioemocionais para a melhoria da aprendizagem, dos comportamentos, da convivência e dos resultados ao longo da vida. Essas não são ideias exclusivas à proposta da OCDE.

Além disso, são todas propostas que assumem o papel da educação como solução para problemas sociais, agindo para isso através da capacitação dos indivíduos, ideia que historicamente pode ser relacionada a agendas disseminadas pela organização, mas já tão naturalizadas que não podem ser entendidas como exclusivas a ela.

Há, contudo, as ideias e recomendações que podem ser consideradas mais próximas à proposta da organização, como a relação das competências socioemocionais com a saúde física, o capital humano e o preparo para os desafios do século XXI. É também na proposta da OCDE que se encontram definições das competências socioemocionais por adjetivos como “maleáveis”, “mensuráveis”, “aprimoráveis”; a ideia de que seu desenvolvimento é melhor aproveitado se iniciado desde a primeira infância; e a assunção do modelo *Big Five* para a definição das competências socioemocionais.

Ao mesmo tempo, também na dimensão das práticas e políticas educacionais ocorrem ideias comuns a demais propostas – por exemplo, o incentivo a práticas sequenciadas, focalizadas, ativas e explícitas, ao envolvimento dos familiares, a ênfase explícita no desenvolvimento de competências socioemocionais e a dedicação à aprendizagem socioemocional. Contudo, entendemos ser próprio da OCDE a recomendação à revisão das políticas educacionais em voga; à adoção de um novo portfólio de políticas, se necessário, e novas legislações; à coordenação das ações para o objetivo de desenvolvimento dessas competências, com orientações padronizadas no país, o que inclui a recomendação à instituição desse objetivo nos currículos educacionais; e ao monitoramento das competências socioemocionais ao longo de todo o percurso escolar obrigatório.

Entre os resultados encontrados, destacamos a identificação nos documentos investigados do argumento de preparo para os desafios do século XXI, encontrada em 5 dos 8 países investigados – Argentina, Chile, Colômbia, Equador e Peru. Em particular, por essa ideia ser fundamental à agenda percorrida pela OCDE de desenvolvimento e disseminação de uma nova matriz de competências, entre a qual encontram-se as competências socioemocionais, conforme Li e Auld (2020).

Destacamos, também, a adesão das políticas educacionais ao objetivo de desenvolvimento dessas competências, identificada em 7 dos 8 países analisados: Argentina, Brasil, Chile,

Colômbia, Equador, Peru e Uruguai. Uma adesão que, como se verificou na etapa de mapeamento, tende a promover a generalização dessas competências aos diferentes nichos da política educacional, como nos currículos, avaliações, políticas de convivência e prevenção de riscos, de recuperação da aprendizagem e no desenvolvimento de programas e/ou disciplinas dedicados exclusivamente às competências socioemocionais.

Havendo uma combinação particular dessas políticas em cada caso, sobressaiu-se a coordenação objetivos-conteúdos-avaliação, com a presença concomitante de documentos curriculares e avaliativos nacionais, relativos às competências socioemocionais, em 5 desses países: Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai; e com o relato, na literatura acadêmica, de currículos e avaliações desse tipo, porém subnacionais, na Argentina e no Brasil. Tal coordenação refere-se a uma abordagem sistematizada de desenvolvimento das competências socioemocionais nesses países, nacional ou subnacionalmente, promovendo certa homogeneidade nos sistemas educativos – talvez em menor medida nos países federativos, Argentina e Brasil.

Essa coordenação, entendemos, alinha-se ao que recomenda a OCDE, que fortemente critica os países cujas políticas educacionais não promoviam o desenvolvimento dessas competências de forma sistematizada e igual no país. Como vimos nos exemplos apresentados no capítulo quinto, é justamente a adesão às competências socioemocionais como novos elementos essenciais, incontornáveis à educação, que a organização visava orientar com sua publicação de 2015, tornando-as objetivo de toda educação obrigatória.

À exceção da Bolívia, entendemos que essa adesão está indicada nos demais países investigados em que foi possível identificar a presença das competências socioemocionais entre suas políticas educacionais – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai –, sendo competências adotadas como objetivos da maior parte da educação obrigatória desses países, se não de toda a educação obrigatória em alguns casos, e naturalizadas como componentes educacionais – frequentemente, através da ideia de educação/desenvolvimento/formação integral dos estudantes, suscitada na maioria deles.

Nesse sentido, observou-se que a adesão às competências socioemocionais apresentou distinções em relação às ideias da OCDE no sentido de justificarem as competências

socioemocionais de forma mais intimamente relacionada aos propósitos educacionais, em contraposição às justificativas da organização que se dispersam entre diferentes campos (por exemplo, o da saúde). Tal distinção se observou também no que tange à definição dessas competências, sendo comum nos casos do Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai que os documentos analisados expressassem um combinado de referenciais para realizar essa definição.

Citando Casel, Grop, OCDE e ainda uma diversidade de outras referências, os documentos que se dedicaram à tentativa de explicitar o que são as competências socioemocionais demonstraram não aderirem a uma só dessas propostas, mas a uma combinação delas, indicando compreenderem, ao menos em certa medida, a intercambialidade entre elas – ou seja, que essas dizem de um mesmo objeto, fundamentos, evidências e proposição. E, de fato, como já apontamos, são propostas que compartilham um núcleo comum. Nesse sentido, destaca-se entre os resultados que, apesar de os países não aderirem ao modelo *Big Five*, foi possível identificar uma série de alinhamentos às ideias da OCDE entre as justificativas e caracterizações das competências socioemocionais nos documentos, pois essas encontram-se também nas demais propostas.

Isso indica que, a despeito da referência utilizada, a agenda socioemocional adotada na região é sustentada por um conjunto comum de argumentos e, portanto, por uma compreensão compartilhada dessas competências, que, apesar das particularidades identificadas em cada país, não se afasta daquilo que é o núcleo duro das propostas de educação socioemocional: fundamentalmente, a dedicação do processo pedagógico à adaptação e adequação dos indivíduos em termos de suas características e capacidades comportamentais e de gestão das emoções, entendidas como chave para os comportamentos e o desenvolvimento pessoal dentro dos parâmetros que se consideram adequados, positivos, socialmente promissores, referenciados na sociedade capitalista.

Assim, o que indubitavelmente se manifestou nos documentos foi a adesão ao discurso da necessidade e do poder das competências socioemocionais, o qual independe da referência utilizada – se Casel, Grop, OCDE ou outra – visto que compartilham esse mesmo argumento e um mesmo enquadramento dessas competências.

Com esses dados, mesmo diante da recorrente interpretação das competências socioemocionais através de outros referenciais que não exclusivamente os da OCDE, e considerando que as recomendações da organização não frisavam a adoção de um conjunto preciso de competências socioemocionais a serem adotadas, mas reforçavam explicitamente a sua integração como objetivos educacionais e a coordenação dos sistemas educativos em prol desse objetivo, compreendemos ter como resultado da análise de congruência a identificação de importantes alinhamentos à proposta da organização na educação da região, pois é a adesão dessas competências como objetivos e a coordenação entre objetivos-conteúdos-avaliações educacionais que demarcam sua proposta e que se ressaltaram entre os resultados. Assim, se a assimilação das competências socioemocionais na região caminha no mesmo sentido recomendado e esperado pela OCDE, como não julgar os dados identificados como alinhamentos?

Assim, o que consideramos é que bastam alinhamentos suficientes – e não necessariamente totais – à proposta da organização para que se possa identificar que a agenda por ela promovida esteja alcançando sucesso na região e que os países estejam a ela se alinhando, mesmo que sem tal intenção e mesmo que com discordâncias à proposta da OCDE (a lembrar, no caso uruguaio há um declarado rechaço ao modelo *Big Five*). Para além disso, atentamos à hipótese de que os alinhamentos já identificados podem ser considerados terreno para o avanço do que almeja a OCDE e, nesse sentido, mesmo para a pressão de que os países se assemelhem mais e mais a um padrão do que a organização espera que seja o desenvolvimento socioemocional dos estudantes – ou ao menos do que seja o resultado dos esforços sobre esse objetivo.

O que não podemos ignorar, contudo, é a concomitante identificação de particularidades país a país, ainda que sob a percepção macro de uma mesma agenda e de um mesmo propósito sendo aderidos na região. Por exemplo, o próprio rechaço uruguaio ao modelo *Big Five* demonstra tensionamentos com a proposta da OCDE e, potencialmente, aos seus sentidos agregados. O mesmo pode ser considerado para demais adaptações que tenham sido feitas nos países para a adoção das competências socioemocionais, por exemplo no caso colombiano, em que foram aderidas de maneira que consideramos bastante original, integradas à noção de competências cidadãs, já em voga anteriormente no país. Contudo, também em casos mais sutis, como o do Peru, cuja noção de bem-estar socioemocional se ressalta.

Analisar o que tais adaptações representam em termos de distanciamentos do núcleo de sentidos e propósitos das propostas de educação socioemocional pode vir a sugerir a existência de movimentos de resistência dentro dos países à agenda socioemocional internacional e, em particular, à promovida pela OCDE. A não identificação do uso do modelo *Big Five* nos documentos dos países pesquisados pode, inclusive, ser um indicativo disso, sendo a adoção de outros referenciais, como o da Casel e do Grop, possíveis tentativas de alternativas. Como já consideramos no capítulo terceiro, apesar das críticas que tecemos a essas propostas, não é possível ignorar que tocam em demandas educacionais reais relativas à compreensão dos sujeitos de forma integral e buscando sua formação ampliada (ainda que recorrem em equívocos para isso).

Nesse sentido, a tarefa que indicamos é a de investigação aprofundada desse cenário que revelaram os dados. Afinal, o que de fato tem se desenvolvido em cada um desses países em termos de educação para o desenvolvimento de competências socioemocionais? Que sentidos podem ser identificados nos documentos das políticas educacionais, mesma nas que nós aqui investigamos? Que projeto educacional está se desenvolvendo com a adesão a tais competências?

Esses são questionamentos que entendemos somente poderem ser perseguidos com investigações detidas a cada país e que considerem não só os documentos da política educacional em que tais competências se encontram presentes, mas também o histórico político e educacional de cada país, considerando as particularidades de seus sistemas educacionais e, possivelmente, as implicações dos diferentes governos à educação nacional. No caso dos países federativos, uma investigação ainda mais específica, visto que sua organização da administração estatal permite uma variedade de situações dentro do território nacional.

Sobressaltamos que, sem essas investigações, a agenda socioemocional pode estar se instalando nos países da região sem importantes contraposições que considerem a relevância desse tema tanto diante dos objetivos educacionais relacionados à formação humana ampliada e ao desenvolvimento pleno dos sujeitos quanto diante da convergência das políticas educacionais a uma agenda internacional. Portanto, que essa agenda pode estar se naturalizando, como se as competências socioemocionais fossem elementos inerentes, naturais da formação dos sujeitos, e não uma agenda de caráter político, como tudo é na educação.

Sendo esses os resultados revelados pelo procedimento de congruência, a seguir damos continuidade à discussão dos dados colocando em diálogo os resultados do mapeamento e desse procedimento, agora associados também à análise das propostas de educação socioemocional realizada no capítulo terceiro e aos estudos da globalização, da política educacional global e da atuação da OCDE apresentados no capítulo quarto.

6.4 Assimilação local de uma política educacional global

Se retomada a ideia de que uma política educacional global pode ser identificada pela disseminação das mesmas reformas educacionais e uso dos mesmos jargões em diferentes países do globo, provocando convergências globais (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2021), entendemos que os dados reunidos nesta pesquisa são evidências da educação socioemocional como uma política educacional global, assim reconhecida na sua disseminação na região sul-americana.

Isso porque comprovamos nesta investigação que 7 entre 10 países sul-americanos têm assumido as competências socioemocionais como objetivos da educação básica e apresentado atualizações e reformas curriculares e avaliativas, ou mesmo novos currículos e avaliações, que coordenam a realização desse objetivo nos países. Ou seja, assumem de maneira comum as competências socioemocionais como elementos orientadores da formação dos sujeitos e organizam uma mesma estrutura política para a consecução do desenvolvimento dessas competências, demonstrando por isso convergência.

Visam, com isso, que seus estudantes sejam educados socioemocionalmente e que seus egressos apresentem determinadas características e capacidades individuais relativas a essa dimensão socioemocional que é tida agora como componente óbvio, natural da educação, ainda que essa seja uma formulação relativamente recente e passível de críticas. Assim, a convergência é encontrada também nos discursos adotados e seus fins, que apresentam em comum a aceitação dessas competências como elementos da formação humana e bases para a promoção da formação integral, sendo essa considerada uma verdade indiscutível e que aceita variações somente na composição do conjunto de competências e do referencial a ser adotado, mas que não é desafiada em seus pressupostos e objetivos ou na afirmação da necessidade de desenvolvimento das competências socioemocionais.

Nesse sentido, observa-se que a proposta educacional que carrega tais competências é naturalizada e suscita, por isso, a característica de desterritorialização mencionada nos estudos da política educacional global (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012) e da globalização (Ianni, 2013), referente a quando uma ideia política não é mais reconhecida como originada e detida a um contexto e território específico, mas viaja internacionalmente como se adequada fosse a qualquer dos contextos, como se não carregasse sentidos e propósitos associados a sua origem e como se existisse em si mesma, por si mesma, legitimada não por suas evidências, mas justamente por essa disseminação e por sua instalação nos diversos contextos.

Também esse sentido de legitimidade e de adequação independentemente dos contextos é encontrado nos documentos sul-americanos analisados. Neles, assume-se a agenda socioemocional porque essa é supostamente comprovada cientificamente, orientada pelas organizações internacionais, havendo diversos exemplos da sua aplicação nos países e de seus resultados positivos – segundo as citações utilizadas. Especialmente nos documentos que se dedicaram a uma explanação e justificação das competências socioemocionais, o que se verificou foram extensas citações de estudos científicos, de evidências e dessas orientações e modelos internacionais que, majoritariamente, não eram específicos ao caso dos países em questão.

Conforme indicam os estudos da política educacional global, é característico desse fenômeno justamente a base em evidências e a promoção de determinadas práticas, entendidas como “boas práticas” segundo tais evidências. Foi essa uma das características notáveis no documento da OCDE analisado e é essa também a característica das propostas da Casel e do Grop se considerarmos que se originam de pesquisas acadêmicas. Portanto, encontramos nos documentos sul-americanos uma reprodução dessa mesma fórmula, desse mesmo modo de enquadramento das competências socioemocionais, reforçando que tais competências têm se instalado nos países sob influência desse enquadramento e, portanto, pela sua circulação enquanto política educacional global.

Assim, ainda que nosso estudo tenha se detido à região sul-americana, corrobora a compreensão de que o que tem se instalado na região é uma política global o fato de que as convergências encontradas se referem não somente a semelhanças identificadas entre os países estudados, mas ao fato de que tais semelhanças relacionam-se a ideias e propostas cuja origem não pode ser

traçada a esse território. Ao contrário, já identificamos no capítulo terceiro que as propostas de educação socioemocional se iniciam na proposição da Casel, que primeiro mobiliza teorias da inteligência emocional para a formulação de uma orientação pedagógica ao contexto estadunidense. São noções adotadas nessa proposta que se encontram no cerne das demais analisadas e que, como indicamos na seção anterior deste capítulo, encontram-se também nos documentos sul-americanos analisados.

Assim, não são, por exemplo, noções originais chilenas que se encontram entre os documentos chilenos, ou noções originais colombianas que se encontram entre os documentos colombianos – ainda que na Colômbia se tenha identificado a integração particular das competências socioemocionais às competências cidadãs e ainda que no Chile e nos demais países se tenham identificado ainda outras particularidades na forma como as competências socioemocionais foram assimiladas. Ao contrário, é um mesmo sentido do que são e para que veem essas competências que tem sustentado a sua introdução na região, um sentido que é o mesmo encontrado desde as propostas da Casel e que caracterizam a temática socioemocional na educação.

Da mesma forma, os mesmos argumentos que justificam tais propostas são aqueles encontrados entre as justificativas dos documentos sul-americanos, ainda que atravessados por particularidades locais. Como já destacamos anteriormente, há um ímpeto, demonstrado na maioria dos documentos, de adequação e preparo para o século XXI, explicitando que são países que querem se integrar à dinâmica global e corresponder às suas exigências. Por isso, por mais que cada política educacional precise lidar com as características e necessidades do próprio país e seus sistemas educacionais, foram identificadas semelhanças entre as ideias que justificavam os documentos analisados e as justificativas mobilizadas pelas propostas de educação socioemocional, porque são documentos que estão aderindo a essa demanda global de educação socioemocional.

Nesse sentido, as particularidades que identificamos podem ser relacionadas ao processo de recontextualização mencionado pelos estudos da política educacional global (Verger; Novelli; Kosar Altinyelken, 2012), significando que uma política global passa por transformações ao ser implementada localmente, seja porque precisa ser endogenizada (tornada daquele lugar, adaptada para aquele lugar), porque sofre resistências de forças locais, porque é aderida apenas

parcialmente ou porque, conforme dissemina-se, modifica-se. Sem que se possa, através dessa pesquisa, compreender as motivações das particularidades identificadas, essas são também características da política educacional global e fundamentais.

Se considerarmos, por exemplo, o caso uruguaio, em que identificamos o declarado rechaço ao modelo *Big Five*, temos uma recontextualização que demonstra seletividade, onde apenas certa parte da agenda socioemocional é aderida e não outra. Já considerando o caso colombiano, a recontextualização é marcada pela integração das competências socioemocionais às competências cidadãs, demarcando o que podemos considerar uma tentativa de endogenização da agenda socioemocional.

A recontextualização é marca da própria globalização e, por isso, não escapam desse processo as políticas e agendas educacionais. Conforme indica Ianni (2013), a convergência mundial que a globalização promove em termos materiais, sociais e culturais exige a articulação do global com o local, exige ajustes e adaptações. É esse movimento que é detectado pela ideia de recontextualização e que é identificado, através dos dados dessa pesquisa, quanto à instalação das competências socioemocionais na política educacional sul-americana.

Por isso, entendemos que a assimilação dessas competências na região deve ser compreendida como um movimento de integração da educação sul-americana à agenda educacional global, sendo esse movimento parte de um movimento mais amplo que é o de integração das próprias nações sul-americanas à dinâmica global atual. Reforçam essa compreensão os dados bolivianos, país em que não se identificou a adesão das competências socioemocionais como objetivos educacionais em currículos e avaliações dedicados a elas e cuja política, neste século, tem sido marcada pela resistência a esse tipo de integração à dinâmica global porque visa a descolonização do país e a sua soberania (Campos, 2017; Yapu, 2010).

A lembrar, segundo Ianni (2013), a integração dos países à sociedade global é a sua integração à geopolítica dos países dominantes e, portanto, não corresponde a uma relação de equivalência entre os países. Na verdade, corresponde a uma dinâmica onde existem os dominantes e os dominados e, nesse sentido, Verger, Novelli e Kosar Altinyelken (2012) destacam que a globalização é favorável a determinadas ideias e atores em detrimento de outros e que são essas ideias e atores que se sobressaem na definição das políticas educacionais globais.

Isso considerado, é preciso questionar quais são as implicações da assimilação das competências socioemocionais às políticas de educação sul-americanas. Essa pergunta precisa ser considerada desde o próprio conteúdo e sentido das propostas de educação socioemocional que estão alimentando tais políticas e que, como se revelou, são diversas em termos dos referenciais utilizados, mas consistentes em termos daquilo que propõem. São propostas que individualizam os problemas e que concentram nos indivíduos a solução; que ignoram o caráter social desses problemas e, portanto, a sua origem no tecido social; que consideram os sujeitos como indivíduos universais, padronizados e fragmentados em sua concepção e desenvolvimento; e que busca formá-los para responder ao mundo em que vivem pela perspectiva do preparo e da adaptação a ele, sem subversão, sem crítica radical.

Esse é o teor das ideias carreadas pela noção de competências socioemocionais e são esses os indivíduos que podem através delas emanar enquanto seus pressupostos seguirem sendo aqueles elucidados no capítulo terceiro. Assim, ainda que tenhamos encontrado, entre os documentos analisados, que as competências socioemocionais são frequentemente aderidas em políticas que frisam a formação cidadã, a coletividade e a formação integral, é necessário questionar o quanto tais competências realmente respondem aos objetivos almejados (ou declarados) por essas políticas.

A prática, indiscutivelmente, dependerá da apropriação que as instituições escolares e seus educadores fizerem dessas competências e, nesse sentido, abrem-se de fato as possibilidades para a formação cidadã, coletiva e integral; para a compreensão dos sujeitos em sua individualidade, complexidade e totalidade; para a compreensão dos desafios educacionais e sociais como frutos do tecido social em que implicam e estão implicados tais sujeitos. Mas não são essas as prerrogativas dessas competências e a literatura tem indicado isso (Magalhães, 2022; Silva, 2018; Smolka *et al.*, 2015).

Silva (2018), mais detidamente, define em sua tese que as competências socioemocionais estão relacionadas a formação de subjetividades adequadas à exploração capitalista, o que significa estarem relacionadas à continuidade da mesma dinâmica que origina e movimenta o processo de globalização e que permite a classificação dos países entre dominantes e dominando. Por isso, é coerente que tenhamos identificado a educação socioemocional como uma política educacional global e é coerente que não só a OCDE, mas ainda outras organizações

internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, citadas pelos documentos analisados, a estejam promovendo – afinal, essas organizações são características da estrutura da governança global e, como explicitamos no capítulo quarto, desde sua origem estão relacionadas à geopolítica dos países dominantes.

A citação não só à OCDE, mas também ao Banco Mundial e à Unesco – entre outras organizações internacionais que foram citadas – somente reforça a circulação da agenda socioemocional em vistas da instalação de uma política educacional global. E há de se considerar que a variedade de referenciais existentes para a adoção dessa política seja um facilitador da sua assimilação visto que pode favorecer os processos de recontextualização e as articulações entre o global e local sem deixar de instalarem, ao menos teoricamente, um mesmo núcleo de sentidos e propósitos educacionais, pois esse se mantém ainda que diante de tal variedade.

Além disso, o que se destaca mesmo nessa variedade de referenciais é a possibilidade da sua generalização a diferentes países, significando que as particularidades se detêm somente ao processo de recontextualização, sem que haja barreiras no processo anterior, de adesão à agenda socioemocional. Para isso, devem ser propostas suficientemente genéricas, suficientemente adequadas a qualquer contexto e território, para que sejam amplamente aderidas e, assim, promovam a convergência e a homogeneização – ainda que essa homogeneização seja desafiada quando considerado um olhar particular caso a caso.

A convergência é fundamental porque é através dela que a integração à sociedade global pode ocorrer, porque diminui as barreiras entre as sociedades e aumenta aquilo que os países compartilham em comum, sejam ideologias, princípios, ideias ou as políticas estatais. A lembrar, conforme apontado por Ianni (2013), a globalização tende à harmonia global, ou seja, à orientação dos interesses nacionais por ideias internacionais: grandes temas tornam-se objeto de um esforço simultaneamente nacional e global, os Estados passam a trabalhar não só para si como para a sociedade global.

É esse caráter genérico e convergente das propostas de educação socioemocional que nos permitem considerar, como fizemos na seção anterior deste capítulo, que os alinhamentos à OCDE podem ser reconhecidos não somente pela adesão total à sua proposta, bastando que os

países adotem a agenda socioemocional e organizem suas políticas educacionais de maneira a favorecer um processo coordenado de desenvolvimento das competências socioemocionais, pois assim visam garantir que o objetivo se cumpra, seja monitorado e que tais competências sejam instaladas como incontornáveis à educação. Podemos compreender que as recomendações às políticas e práticas educacionais feitas pela OCDE em 2015 visam esse objetivo mais amplo: de garantia das competências socioemocionais como novos elementos educacionais e o compromisso dos países com tais competências. Em especial, entendendo que assumir tais elementos significa assumir um novo perfil de egresso da educação básica, ou seja, indivíduos socioemocionalmente capacitados.

Assim, independentemente dos referenciais utilizados, se considerado que a maioria dos países investigados têm estipulado um conjunto de competências socioemocionais a serem desenvolvidas e monitoradas ao longo da educação obrigatória, então esse objetivo identificável na proposta da OCDE está sendo perseguido. Por isso entendemos que, mesmo com tentativas de subversão das propostas de educação socioemocional, processos de recontextualização que deem contornos bastante únicos a essas competências nos países ou ainda o declarado rechaço, ao modelo *Big Five*, quando os países declaram um conjunto de competências socioemocionais, abre-se a possibilidade da comparação internacional, como busca a OCDE.

A lembrar, conforme elucidam Li e Auld (2020), as competências socioemocionais compõem um plano maior da organização de promoção de uma nova matriz de competências e de uma nova avaliação Pisa a ela correspondente, visando que a educação dos países se reorganize nessa direção. O que sugerimos aqui é que, da perspectiva da OCDE, as particularidades encontradas em cada país na adoção das competências socioemocionais significam, primeiramente, que tais competências estão sendo adotadas, sendo um avanço favorável ao seu plano, ainda que possam significar desafios na integração desses países exatamente à matriz e avaliação que a organização tem se empenhado em desenvolver.

Contudo, mesmo que tenhamos privilegiado a investigação dos alinhamentos à proposta da OCDE, esse mesmo raciocínio não pode ser descartado se considerado ainda outras organizações internacionais e atores que estejam promovendo a disseminação e assimilação da agenda socioemocional nos países. Atualmente, é reconhecida a influência e a pressão da OCDE sobre as políticas educacionais nacionais através do Pisa, mas de forma ainda muito detida às

competências consideradas cognitivas, referentes à leitura, escrita e raciocínio lógico. Não compreendemos, ainda, a dimensão dessa influência e pressão no tema das competências socioemocionais. Por exemplo, não é possível desconsiderar que disputam as políticas educacionais as propostas da Casel ou do Grop nesse tema.

Nesse sentido, uma indicação que fazemos é a da necessidade de investigação dos atores envolvidos na disseminação das competências socioemocionais entre as políticas educacionais dos países investigados. Entendemos que é preciso reconhecer esses atores e mapeá-los local e globalmente para tentar explicitar que interesses têm se sobressaído nessa disseminação e, ainda, reconhecer o ecossistema que tem se desenvolvido nos países com a instalação das competências socioemocionais como objetivos educacionais.

Ademais, é preciso ressaltar que, identificada enquanto política educacional global, a educação socioemocional precisa ser considerada sob a perspectiva de promoção da ocidentalização, processo identificado por Ianni (2013) como próprio do movimento de expansão do capitalismo e, portanto, característico também da globalização.

Nesse sentido, o que destacamos é a assimilação do que parece ser uma mesma ideia de formação integral dos sujeitos – mencionada também como educação integral ou desenvolvimento integral nos documentos analisados e que correspondeu, frequentemente, ao objetivo das políticas educacionais em que as competências socioemocionais foram integradas. Não se pode considerar que essa ideia surge nos documentos da região somente a partir da assimilação das competências socioemocionais, podendo ser um princípio anterior e já em voga na política educacional dos países investigados. Contudo, conforme são aderidas tais competências, é preciso considerar que tal ideia passa a ser modificada, aceitando agora que a formação dos sujeitos deve responder também a uma dimensão, aspecto ou competência socioemocional – havendo uma variedade de termos utilizados.

Mesmo que não seja uma substituição completa daquilo que já era tarefa da educação obrigatória e seus princípios em cada país, há de se considerar que uma nova proposta educacional e um novo modo de considerar o desenvolvimento dos sujeitos é carregada pela ideia das competências socioemocionais e, por isso, potencialmente significa alterações na própria formação educacional promovida. Mais do que isso, que tal reconfiguração não é uma

solução autêntica aos problemas e projetos nacionais, pois é uma reconfiguração não só estrangeira como também generalista, que não pretende responder diretamente às questões específicas de cada país, e que dissemina uma visão específica, instrumental da educação.

Essa visão não pode ser desvinculada de sua origem – ainda que tal origem progressivamente possa ser embaçada ou ignorada conforme sua desterritorialização: a proposta anglo-saxã da Casel que reúne teorias da psicologia, especialmente motivada por uma versão inadequada da compreensão e instrumentalização da teoria das inteligências emocionais, encontrada na obra de Goleman, e que buscou responder aos problemas da sociedade estadunidense.

Ressalta-se ainda outra consequência da globalização destacada pela análise de Ianni (2013) que é a de frustração de projetos de desenvolvimento e soberania nacionais dos países, pois progressivamente esses projetos precisam estar vinculados aos interesses estrangeiros, dessa geopolítica dos países dominantes, porque tudo precisa vincular-se e trabalhar para a sociedade global, ou senão será excluído. A lembrar, as análises de Woodward (2007) e de Martens e Jakobi (2010) sobre o poder da OCDE identificam que parte desse poder deriva de um constrangimento moral dos países que fogem à ordem estabelecida, que não se unem àquilo que os países dominantes têm pregado.

A integração a essa sociedade global não é um interesse despropositado dos países, mas uma necessidade de sobrevivência geopolítica, que tem exigido a convergência ao que orientam os países (organizações e/ou atores) dominantes. O que isso significa é a fragilização da soberania dos países e, no âmbito da política educacional, uma educação que corre o risco de trabalhar mais para os fins dessa geopolítica do que para as necessidades próprias de um país e sua soberania.

Fosse de outra forma, não teríamos encontrado a mesma proposta estrangeira sendo aderida na maioria dos países sul-americanos e com somente um deles, entre os 10 pesquisados, demonstrando notadamente desafiar a assimilação dessa agenda socioemocional. Ao contrário, o que se deveria esperar é o tratamento específico dos problemas e projetos educacionais de cada país, com soluções originais, ainda que essas possam ser compartilhadas entre países da região ou por eles inspirada visto que são países que compartilham história, cultura e

posicionamentos geopolíticos e econômicos semelhantes, tornando coerente que, entre si, articulem-se em prol de seu desenvolvimento e objetivos.

Dessa forma, considerando o quinto e último objetivo específico dessa investigação, o de que analisar as implicações da assimilação das competências socioemocionais à política educacional a partir dos dados da região sul-americana, podemos afirmar que, quando relacionadas ao processo de globalização e consideradas a partir dos estudos da política educacional global, essas implicações são extensas e levam ao incontornável questionamento do que se tornam os objetivos educacionais com a adoção de tais competências – em que sentido e para que tem se disseminado a agenda socioemocional? Quais os interesses da reorganização da educação obrigatória dos países a partir dessas competências? E quais suas consequências?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemos investigar a assimilação das competências socioemocionais na política educacional de países sul-americanos e se tais competências vinham sendo adotadas em alinhamento às ideias e recomendações da OCDE, organização historicamente envolvida na influência sobre as políticas educacionais dos países e que tem fomentado a disseminação do que se pode considerar uma agenda socioemocional (Angulo, 2023).

Como apresentamos, essa investigação tem por motivação as problemáticas que a literatura científica tem acumulado na investigação dos sentidos que tais competências carregam e propõem à educação (Magalhães, 2022; Silva, 2018; Smolka *et al.*, 2015). Enquanto defendemos um projeto educacional que se dedique à formação ampliada dos sujeitos (Bertagna, 2017), que não ignore a atualidade e a finalidade educacional de ensiná-la (Shulgin, 2022) e que reconheça os sujeitos como seres históricos, que implicam e são implicados pela sociedade em que se desenvolvem, cogitar a possibilidade de disseminação de uma proposta educacional que estreite a formação dos sujeitos em vistas de um sentido instrumental e de adequação à exploração capitalista, como apresenta ser o caso das competências socioemocionais, é inquietante e, por isso mesmo, nos chamou à investigação.

Começamos esta pesquisa por uma tentativa de elucidação da origem e do desenvolvimento das propostas de educação socioemocional, que são de fato o que se difunde através dessa agenda, propondo que sejam integradas como políticas de educação. A necessidade dessa elucidação reside no fato de que, ao passo que tais competências disseminam-se como tema de interesse no campo educacional, sua definição permanece confusa, havendo diferentes referenciais e conjuntos de competências propostos, ainda que se alegue um consenso científico.

Além dessa situação, havia a necessidade também de perpassar diferentes propostas de educação socioemocional visto que existe uma variedade delas e, considerando-se a amplitude desta pesquisa, que propôs investigar as políticas educacionais de 10 países sul-americanos, era necessário que reconhecêssemos a educação socioemocional para além de uma proposta restrita, ampliando a compreensão do que é a educação socioemocional em geral e o que essa sugere à educação quando orienta pelo desenvolvimento de competências socioemocionais.

Em concordância com as problemáticas que a literatura tem apontado, identificamos nessa primeira tarefa da pesquisa um tipo de proposta que se soma aos pressupostos biologicistas e individualizantes que têm frequentemente caracterizado as políticas educacionais. Identificamos, também, que as propostas de educação socioemocional, ao contrário de se basearem em um consenso científico, distorcem e mesclam teorias psicológicas sem a devida justificativa, dando origem a um conjunto de competências consideradas sociais e emocionais – ou socioemocionais –, mas que seriam melhor denominadas como características e comportamentos individuais almejados, que se deseja que os estudantes desenvolvam porque considerados socialmente adequados sob a ordem capitalista.

Ignorando o tecido social como terreno em que se enraízam o desenvolvimento dos sujeitos, a educação e mesmo a realidade da sociedade, são propostas que relacionam as problemáticas sociais às características e comportamentos individuais, como se esses fossem sua origem e, por isso, almejando atuar intencional e explicitamente sobre o desenvolvimento e adequação desses. Por isso, são propostas opostas à formação humana ampliada e os demais princípios que elencamos orientarem nossas concepções sobre a educação. Nesse sentido, queremos deixar claro: enquanto os pressupostos e propósitos que orientam tais competências não forem outros, a opção por um trabalho pedagógico que assuma o objetivo de desenvolvimento das competências socioemocionais não poderá ser o de formação ampliada, integral, crítica nem emancipatória.

Como explicitamos nesta pesquisa, tais competências veem-se orientadas por sentidos de formação para o capital humano, especialmente na proposta organizada pela OCDE, mas também entre as demais propostas de Casel e Grop, que, apesar de terem sentidos economicistas menos evidentes, reforçam o sentido instrumental da educação, visando a capacitação dos indivíduos para o mercado de força de trabalho e em adequação à ordem social capitalista. Assim, mesmo que reivindicando a ampliação da tarefa educacional e do entendimento dos sujeitos e seu desenvolvimento, adotando para isso o trabalho sobre a dimensão “socioemocional”, são propostas contraditórias a esse objetivo.

Por isso, indicamos nessas considerações finais a necessidade de um trabalho pedagógico que constantemente se debruce sobre o questionamento dos próprios pressupostos e propósitos

buscando a coerência entre esses e os objetivos educacionais que se almejam, visando a realização de uma educação que de fato contribua com a dignidade da vida humana.

É essa tarefa que queremos propor diante dos dados reunidos nesta pesquisa, que revelam a ampla assimilação das competências socioemocionais entre as políticas de educação nos países sul-americanos. Em 7 entre os 10 países investigados – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai – tais competências são assumidas como objetivos educacionais senão para todas as etapas da educação obrigatória, para a maior parte delas, havendo organizados currículos e avaliações socioemocionais em todos eles – alguns nacionais e outros de nível subnacional –, além de, em uma parte dos países, serem identificadas políticas de convivência escolar, prevenção de comportamentos de risco e recuperação da aprendizagem que também assimilam tais competências entre seus objetivos.

Na maioria dos casos, identificamos nos documentos desses países a declaração do objetivo de formação, educação ou desenvolvimento integral dos sujeitos (termos que variam entre os países, mas entendidos como intercambiáveis) e, sob esse objetivo, a declaração da necessidade de desenvolvimento das competências socioemocionais, assumindo tais competências como componentes dessa formação integral. Assumindo os pressupostos e propósitos identificados como cerne da educação socioemocional, são documentos que comprovam o sucesso da agenda socioemocional nesses países.

Em termos temporais e considerando somente o período estudado (2015-2023), é uma agenda que se encontra instalada na região desde 2015 no caso mais longo e desde 2021 no caso mais recente. Entre os documentos analisados, sua assimilação encontra justificativas majoritariamente instrumentais – relativas a resultados, sejam educacionais, sociais, econômicos, pessoais e assim por diante – e que suscitem um caráter de política baseada em evidências, mobilizando uma série de citações à literatura científica, mas também a propostas aplicadas em outros países e orientações de organizações internacionais.

Assim como na literatura científica, em que se identificam problemáticas na definição dessas competências, e assim como nas propostas de educação socioemocional, em que se identifica uma mescla teórica para a formulação dos conjuntos competenciais, os documentos sul-americanos analisados demonstraram uma combinação de referências para a sistematização do

que são tais competências e do porquê de estarem sendo assumidas como objetivos e conteúdos escolares.

Repete-se, também, o fato de que, apesar dessa miscelânea, não se deixa de assimilar aquilo que é o cerne das propostas de educação socioemocional: o foco na capacitação individual para a adaptação à ordem social capitalista, naturalizada; a centralidade no indivíduo e desconsideração de seus resultados como relativos também ao tecido social; e o objetivo de conformação de determinadas características individuais, de comportamento e de sociabilidade, relacionados à ordem capitalista.

Esse cenário foi identificado especialmente entre os documentos chilenos, colombianos, equatorianos, peruanos e uruguaios, países de Estados unitários ou unitários descentralizados em que as políticas educacionais se encontram organizadas majoritariamente pelo poder nacional. Nos casos argentino e brasileiro, de Estados federativos, os documentos nacionais evidenciam o compromisso desses países com a agenda socioemocional, mas é necessário, ainda, que sejam investigados seus documentos subnacionais, onde a literatura indica se concentrar as ações estatais dedicadas a realização dessa agenda.

Considerando essa importante diferença na caracterização dos países investigados, ainda assim o panorama que se pôde revelar através dos dados coletados foi a de convergência de suas políticas educacionais no sentido de assimilação das competências socioemocionais como objetivos da educação e de coordenação entre documentos curriculares e avaliativos para a realização desse objetivo. Reconhece-se, portanto, uma reorganização na maioria dos sistemas educacionais sul-americanos investigados com semelhanças entre esses países, fato que nos permite entender a educação socioemocional como uma política educacional global que se instalou na região.

As problemáticas que se acumulam com essa afirmação iniciam-se no reconhecimento de que a adesão às competências socioemocionais nesses países responde não à realidade e às demandas nacionais particulares, mas a um ímpeto e necessidade de integração dos países à sociedade global, em que tem se disseminado tais competências e seu desenvolvimento como inequívocos, necessários e aceitos mundialmente. São como que a nova “moda” educacional,

muitas vezes travestidas de inovação, consideradas como o que faltava para o avanço da educação e que, por ambos motivos, não poderia ser ignorado.

Contudo, as incoerências encontradas na fundamentação teórica das propostas de educação socioemocional (das quais se origina a noção de competências socioemocionais) não permitem o consenso quanto a essas competências nem a comprovação de que a educação socioemocional é aquilo que levará a educação aos resultados almejados. Especialmente se esses resultados, como já indicamos, estiverem no espectro oposto dos fundamentos e propósitos que originam tais propostas. Ademais, sendo propostas necessariamente genéricas porque propõem-se generalizáveis a quaisquer contextos, também por isso não se sustentam como resposta às demandas particulares de cada país.

Portanto, além da problemática da própria concepção das competências socioemocionais que tem se instalado na maioria dos sistemas educacionais sul-americanos, escancara-se que tal adesão responde não a um projeto nacional de educação, mas a subsunção desse a projetos globais cujos interesses e interessados ainda devem ser mapeados, mas que apontam compor uma ordem global – entre eles, OCDE, Banco Mundial e Unesco, citados nos documentos investigados.

Havendo destacado nessa investigação a OCDE como parte interessada da agenda socioemocional, nos dedicamos nesta pesquisa, ainda, à caracterização das ideias e recomendações dessa organização no tema. A partir da análise do documento “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015), além da confirmação do caráter economicista da proposta articulada pela organização, identificamos como principal objetivo desse documento a orientação aos países à assunção do objetivo de desenvolvimento de competências socioemocionais por seus sistemas educacionais e à coordenação de uma estratégia nacional para a realização desse objetivo, visando promover tal desenvolvimento de maneira uniforme na educação obrigatória dos países.

Para a organização, demonstrou-se importante que os países estivessem dedicados a tais competências e assumissem que a educação não pode se dedicar somente às competências cognitivas, havendo que conceber como perfil de seus estudantes egressos indivíduos cujas características e comportamentos também foram intencionados em seu processo educacional.

Considerando esse perfil como relacionado à necessidade econômica de produtividade, como a própria organização explicita, entendemos que tais orientações dão continuidade à concepção da política educacional como uma engenharia social, ideia que inaugura a atuação da OCDE no campo educacional e diretamente relacionada a objetivos do campo econômico (Elfert; Ydesen, 2023).

Entre os documentos analisados, majoritariamente o que se identificou foram alinhamentos a essas orientações da OCDE visto aderirem ao objetivo de desenvolvimento de competências socioemocionais e promoverem a articulação entre objetivos-conteúdos-avaliação como forma de implementação desse propósito. Sem que no documento de 2015, base da nossa análise, a OCDE tenha destacado um conjunto de competências a ser seguido pelos países, importando mais a assimilação de que o rol de competências dos estudantes deve ser ampliado e voltando-se aquilo que é considerado socioemocional, entendemos que esses alinhamentos bastam para afirmarmos que na região encontramos a assimilação das competências socioemocionais de maneira correspondente àquilo que preconiza a OCDE.

A ressalva, contudo, está no fato de que a mobilização de outros referências para a caracterização e definição das competências socioemocionais pelos documentos sul-americanos apontam que, ao menos discursivamente, tais competências têm sido preferivelmente aderidas desde propostas mais próximas ao campo educacional, como é o caso das propostas da Casel e do Grop, citadas com mais frequência em relação à da OCDE – um dado que sugere a investigação do que motiva tal configuração na região e que também demonstra que os alinhamentos à proposta da OCDE e mesmo a assimilação da agenda socioemocional de forma geral não se dão sem contradições e resistências.

Ainda assim, entendemos que cumpre-se o propósito de se instalar a noção de que a educação não mais se encerra nas competências cognitivas e amplia-se ao desenvolvimento também das competências socioemocionais, objetivo central da proposta da OCDE, identificado na análise de seu documento de 2015 e reforçada pela análise de Li e Auld (2020) da agenda da organização, que revela o interesse de disseminação de uma nova matriz de competências como modelo mundial, como foi o caso da DeSeCo nos anos 1990, e que inclui as competências socioemocionais.

Nesse sentido, há de se destacar a relevância das avaliações socioemocionais, identificadas entre os documentos chilenos, colombianos, equatorianos, peruanos e uruguaios e que compõem as orientações do documento de 2015 da OCDE. Neste documento, frisa-se a necessidade de acompanhamento do desenvolvimento das competências socioemocionais e, para isso, a eleição de instrumentos avaliativos adequados e sua aplicação ao longo de todo o percurso educacional, gerando dados que apoiem tanto o processo pedagógico escolar quanto a avaliação e formulação das políticas educacionais. Uma orientação que se relaciona diretamente com os propósitos da organização analisados por Li e Auld (2020), que incluem a implementação de um novo Pisa em coerência com a nova matriz de competências que estão a sugerir.

Caso a organização consiga alcançar tais objetivos e caso essa avaliação consiga ter a influência e impacto que hoje tem o Pisa sobre a política educacional globalmente, é preciso se considerar a possibilidade de que os países que já adotam um conjunto de competências socioemocionais e sua avaliação passem progressivamente a alinhar-se ao que é demandado nessa avaliação da organização. Por exemplo, atualizando o conjunto de competências aderido em seus sistemas educacionais em vistas do que é avaliado internacionalmente e, ainda, voltando os processos pedagógicos à produção de resultados nessa avaliação, repetindo um fenômeno já conhecido em relação à avaliação das competências cognitivas.

Além do papel da avaliação relacionado à dimensão da política educacional global, há que se considerar também sua importância dentro dos próprios sistemas educacionais. Afinal, são ferramentas pedagógicas de diagnóstico e orientação do processo de ensino-aprendizagem, mas podem ser também ferramentas que visam endossar o controle dos conteúdos educacionais desenvolvidos ao nível das escolas. Quanto a isso, sugerimos a necessidade de investigações entre os países que apresentam as avaliações socioemocionais como políticas educacionais.

Por fim, o que destacamos sumariamente é a necessidade de atenção ao fenômeno das competências socioemocionais como novos elementos e objetivos educacionais visto que não somente esse fenômeno deve ser ponderado quanto aos sentidos e propósitos que instala na educação, mas também por evidenciar uma discussão que é premente nos dias atuais: a subsunção das políticas educacionais a interesses estrangeiros e projetos da política educacional

global que, como elucida a análise de Ianni (2013) da globalização, precisam ser entendidos como relacionados a uma ordem dominante e ao avanço da expansão capitalista.

Por isso, ressaltamos a necessidade de continuidade das investigações quanto a esse fenômeno na região, sendo esta pesquisa somente um vislumbre, ainda incompleto, daquilo que tem se desenvolvido na educação dos países sul-americanos. É necessário ainda que cada país tenha pesquisas dedicadas à sua própria realidade, que sejam identificados os interesses e interessados envolvidos na disseminação da educação socioemocional na região e no mundo e que se investiguem os ecossistemas que emergem local e globalmente com a adesão dessas competências às políticas educacionais dos países, especialmente considerando-se a tendência mundial à privatização e mercantilização da educação.

Ademais, reforçamos a necessidade de uma intelectualidade pedagógica dedicada a um projeto educacional que vise a dignidade de vida das pessoas e considere os aportes necessários, materiais e imateriais, compreendendo que esse projeto precisa ter como origem e fim a realidade e as necessidades do povo ao qual se dedica, objetivando sua soberania e não sua dominação. Esses são horizontes que consideramos fundamentais e que defendemos a partir desta pesquisa, especialmente pelo contraste desses com o que se revelou realizar sob a instalação da agenda socioemocional na região sul-americana.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H. Mapeamento da privatização da educação pública no Brasil: contribuição metodológica aos estudos em política educacional. **Cadernos Cedes**, v. 45, e.293854, 2025.
- ALEXIADOU, N.; RÖNNBERG, L. Transcending borders in higher education: internationalisation policies in Sweden. **European Educational Research Journal**, v. 21, n. 3, May, 2021.
- ALIANÇA GLOBAL PARA A REDUÇÃO DE RISCOS DE DESASTRES E RESILIÊNCIA NO SETOR EDUCACIONAL. **Iniciativa mundial para escuelas seguras**: “en el 2030 toda escuela será segura”. 2018.
- ÁLVAREZ, M.; BISQUERRA, R.; FITA, E.; NARTÍNEZ, F.; PÉREZ, N. Evaluación de programas de educación emocional. **Revista de Investigación Educativa**, v. 18, n. 2, p. 587-599, 2000.
- ANEP. Administración Nacional de Educación Pública. **Transformación Curricular Integral (TCI)**. Disponível em: <https://pcentrales.anep.edu.uy/node/354>. Acesso em: out. 2025.
- ANGULO, V. M. R. La construcción de la agenda pública: la educación socioemocional em organismos internacionales. **Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, n. 94, ano 4, p. 173-192, enero-jun., 2023.
- ARMINGEON, K.; BEYELER, M. **The OECD and european welfare states**. Massachusetts: Edward Elgar Publishing, Inc., 2004.
- AU, W. New tests, same old problems: how high-stakes standardized tests have always reproduced inequity. **Periódico Horizontes**, v. 42, n. 1, e023083, 2024.
- AVELAR, M.; BALL, S. J. Etnografia de rede: mudança de perspectivas, abordagens e métodos para analisar a nova governança educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Pesquisa em Políticas Educacionais**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024. cap. 1.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTAGNA, R. H. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. (orgs.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 31-46.
- BERTAGNA, R. H.; FARIA, J. C.; MURARI, G. L. I. Avaliação das competências socioemocionais: expansão do setor privado na educação paulista? **Periódico Horizontes**, v. 42, n. 1, e023085, 2024.

BERTAGNA, R. H.; SORDI, M. R. L.; ALMEIDA, L. C.; LARA, R. S. B. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**, v. 13, n. 2, p. 63-86, 2020.

BISQUERA, R. A. Educación emocional y competencias básicas para la vida. **Revista de Investigación Educativa**, v. 21, n. 1, p. 7-43, 2003.

BISQUERRA, R. A. Orientación psicopedagógica y educación emocional. **Estudios sobre Educación**, n. 11, p. 9-25, 2006.

BISQUERRA, R. A.; LÓPEZ-CASSÀ, E. La evaluación en la educación emocional: instrumentos y recursos. **Aula Aberta**, v. 50, n. 4, p. 757-766, oct.-dic., 2021.

BOYLE, G. J.; MATTHEWS, G.; SAKLOFSKE, D. H. Personality theories and models: an overview. In: BOYLE, G. J.; MATTHEWS, G.; SAKLOFSKE, D. H. (eds.). **SAGE handbook of personality theory and assessment: personality theories and models**. [s.l.]: SAGE Publications Ltd., 2008. v. 1, cap. 1.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

EDWARDS JR., D. B.; VERGER, A.; McKENZIE, M.; TAKAYAMA, K. Global education policy movement: evolving contexts and research approaches. In: EDWARDS JR., D. B.; VERGER, A.; McKENZIE, M.; TAKAYAMA, K. (eds.). **Researching global education policy: diverse approaches to policy movement**. Bristol: Bristol University Press, 2024. cap. 1.

BURKART, J. M.; SCHUBIGER, M. N.; van SCHAIK, C. P. The evolution of general intelligence. **Behavioural Brain Sciences**, v. 40, e195, 2017.

CAMPOS, O. G. Bolivia: la educación secundaria comunitaria productiva. In: WATTY, P. D. (coord.). **La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria** (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay). Cidade do México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2017. p. 229-338.

CARVALHO, E. J. G.; SANTOS, J. E. R. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 775-794, set.-dez., 2016.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, n. 63, p. 173-190, jan.-mar., 2017.

CASEL. Assessment tools. 2025. Disponível em: <https://casel.org/state-resource-center/assessment-tools/>. Acesso em: jan. 2025.

CASEL. **Making SEL assessment work: ten practioner beliefs**. 2019.

CASSÀ, R. L. Inteligencia emocional en el aula. In: BISQUERRA, R. (coord.). **¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia**. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu, 2012. cap. 4.

CASSANY, D.; BORI, P. Competències: del dret i del revés. **Temps d'Educació**, v. 68, p. 101-115, 2025.

CHILE. Ministério de Educación. **Bases curriculares**: primero a sexto básico. Santiago, 2018.

CHILE. Ministério de Educación. **Plan de reactivación educativa**. 2025. Disponível em: <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/>. Acesso em: out. 2025.

COHEN, J. Social and emotional education: core concepts and practices. In: COHEN, J. (ed.). **Caring classrooms/intelligent schools**: the social and emotional education of young children. Nova York: Teachers College Press, 2001. cap. 1.

ELFERT, M.; YDESEN, C. UNESCO, the OECD and the World Bank: a global governance perspective. In: ELFERT, M.; YDESEN, C. **Global governance of education**: the historical and contemporary entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank. Cham: Springer, 2023. cap. 2.

ELIAS, M. J.; ZINS, J. E.; WEISSBERG, R. P.; FREY, K. S.; GREENBREG, M. T.; HAYNES, M. N.; KESSLER, R.; SCHWAB-STONE, M. E.; SHRIVER, T. P. **Promoting social and emotional learning**: guidelines for educators. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2015. Disponível em: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fgtfhufrgs.wordpress.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F05%2Folinda_como-analisar-documentos.doc&wdOrigin=BROWSELINK. Acesso em: 17 out. 2024.

FELDFEBER, M.; RODRIGO, L.; KESLER, A.; PANTOJA, C. Educación emocional en la Ciudad de Buenos Aires: una política pública para la individualización de los procesos pedagógicos. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 10, n. 1, p. 142-176, 2025.

FERRARA, F. Formalización de la educación emocional en Argentina: um recorrido por leyes, resoluciones y partidos políticos. **Entramados**, v. 12, n. 17, p. 136-153, enero-jun., 2025.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

GARDNER, H. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**: the 10h anniversary edition. Nova York: Bantam Books, 2005.

HUMPFREY, N.; CURRAN, A.; MORRIS, E.; FARREL, P.; WOODS, K. Emotional intelligence and education: a critical review. **Educational Psychology**, v. 27, n. 2, p. 235-254, Apr., 2007.

IANNI, O. **A sociedade global**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

JAKOBI, A. P. Global education policy in the making: international organisations and lifelong learning. **Globalisation, Societies and Education**, v. 7, n. 4, p. 473-487, 2009.

JAKOBI, A. P.; TELTEMAN, J. Convergence in education policy? A quantitative analysis of policy change and stability in OECD countries. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 41, n. 5, p. 579-595, 2011.

JOHN, O. P.; SRIVASTAVA, S. The Big Five trait taxonomy: history, measurement, and theoretical perspectives. In: PERVIN, L. A.; JOHN, O. P. (eds.). **Handbook of personality: theory and research**. 2nd ed. Nova York: The Guildford Press, 1999. cap. 4.

LI, X.; AULD, E. A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for Development and the Learning Framework 2030. **Comparative Education**, v. 56, n. 4, p. 503-521, 2020.

LIBÂNEO, J. C. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? **Revista Espaço Pedagógico**, v. 10, n. 2, p. 11-33, jul.-dez., 2003.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, n. especial, p. 35-5-45, 2007.

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

MARCUSSEN, M. Multilateral surveillance and the OECD: playing the idea game. In: ARMINGEON, K.; BEYELER, M. (eds.). **The OECD and european welfare states**. Massachusetts: Edward Elgar Publishing, Inc., 2004. cap. 2.

MARTENS, K.; JAKOBI, A. P. Introduction: the OECD as an actor in international politics. In: MARTENS, K.; JAKOBI, A. P. (eds.). **Mechanisms of OECD governance**: international incentives for national policy-making? Oxford: Oxford University Press, 2010. cap. 1.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINTO, L. W. **O avesso das evidências: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo**. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

NAPOLEÃO, B. M. **Estabelecendo uma string de busca para a identificação de estudos secundários na engenharia de software**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Informática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

NEUBAUER, A. C.; FREUDENTHALER, H. H. Models of emotional intelligence. *In*: SCHULZE, R.; ROBERTS, R. D. (eds.). **Emotional intelligence: an international handbook**. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2005. cap. 2.

NÓVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. Comparative research in education: a mode of Governance or a historical journey? **Comparative Research**, v. 39, n. 4, p. 423-438, Nov., 2003.

OCDE. **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OCDE. **OCDE Survey on Social and Emotional Skills: technical report**. Paris: OECD Publishings, 2021.

OCDE. **Social and emotional skills for better lives: findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills**. Paris: OECD Publishings, 2024.

OCDE. **Social and emotional skills: well-being, connectedness and success**. Paris: OECD Publishings, 2017.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. ver. atual. Campinas: Papirus Editora, 1997.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *In*: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (orgs.). **Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 69-86.

PAYTON, J. W.; WARDLAW, D. M.; GRACZYK, P. A.; BLOODWORTH, M. R.; TROMPSETT, C. J.; WEISSBERG, R. P. Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. **Journal of School Health**, v. 70, n. 5, p. 179-185, May, 2000.

PÉREZ-GONZÁLES, J. C. Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. *In*: BISQUERRA, R. (Org.). **¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia**. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu, 2012. cap. 5.

PERISSIOTTO, R.; STUMM, M. G. A virada ideacional: quando e como ideias importam. **Revista de Sociologia e Política**, v. 25, n. 64, p. 121-148, dez., 2017.

RAMOS, M.; MAGALHÃES, J. Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales. **Revista Paradigma**, v. XLIII, p. 451-479, sept., 2022.

RIVERA-AGUILERA, G. Los procesos de influencia global/local en políticas públicas: una propuesta metodológica. **Psicoperspectivas**, v. 16, n. 3, p. 111-121, 2017.

REYS, G. S.; ZAMBRANO, D. C. Programa de Nivelación y Aceleración Pedagógica (NAP): una posible solución para el rezago escolar en estudiantes de básica superior. **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. IV, n. 6, p. 1036-1048, dic., 2023.

RODRIGUES, C. E. S. L. **As habilidades socioemocionais como a nova fênix das avaliações em larga escala?** 2015. Dissertação (Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

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

SALOVEY, P. Foreword. *In*: SCHULZE, R.; ROBERTS, R. D. (eds.). **Emotional intelligence: an international handbook**. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2005. p. V-VII.

SARAIVA, E. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (orgs.). **Políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2006. v. 1.

SHULGIN, V. N. **Fundamentos da educação social**. Tradução Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

SCHULZE, R.; ROBERTS, R. D.; ZEIDNER, M.; MATTHEWS, G. Theory, measurement, and applications of emotional intelligence: frames of reference. *In*: SCHULZE, R.; ROBERTS, R. D. (orgs.). **Emotional intelligence: an international handbook**. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2005. cap. 1.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018.

SITEAL. **Políticas e regulamentações**. 202-? Disponível em: <https://siteal.iep.unesco.org/pt/politicas>. Acesso em: out. 2024

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; MANGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 218-242, jan.-mar., 2015.

SORONDO, J. Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. **Espacios en Blanco**, v. 1, n. 34, enero-jun., 2023.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: Associação de Advogados e Trabalhadores Rurais, 2002. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: Unesco, 2022.

VERGER, A.; NOVELLI, M.; KOSAR ALTINYELKEN, H. Global education policy and international development: an introductory framework. *In*: VERGER, A.; NOVELLI, M.; KOSAR ALTINYELKEN, H. (eds.). **Global education policy and international development: new agendas, issues and policies**. Dublin: Bloomsbury Academic, 2012. cap. 1.

WATERHOUSE, L. Why multiple intelligences theory is a neuromyth. **Frontiers in Psychology**, v. 14, Aug., 2023.

WEISSBERG, R. P; RESNIK, H.; PAYTON, J.; O'BRIEN, M. U. Evaluating social and emotional learning programs. **Educational leadership**, v. 60, n. 6, Mar., 2003.

WONG, V.; AU-YEUNG, T. C. How do ideas and discourses construct youth policies? The case of Hong Kong. **International Journal of Sociology and Social Policy**, v. 38, n. 3-4, p. 280-294, 2018.

WOODWARD, R. Global Governance and the Organization for Economic Cooperation and Development. *In*: HOOK, G. D.; DODSON, H. (eds.) **Global governance and Japan: the institutional architecture**. Londres: Routledge, 2007a. cap. 3.

WOODWARD, R. The Organization for Economic Co-operation and Development: meeting the Challenges of the Twenty-First Century? *In*: LEE, S.; MCBRIDE, S. (eds.). **Neo-liberalism, state power and global governance**. Springer Dordrecht, 2007b. cap. 15.

YAPU, M. La calidad y la evaluación a la luz de la nueva política educativa boliviana. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 43-64, 2010.

YEE, A. S. The causal effects of ideas on policies. **International Organization**, n. 50, v. 1, p. 69-108, 1996.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – Etapas da educação obrigatória dos países sul-americanos investigados

País¹	Etapas educacionais obrigatórias e idade correspondente			
Argentina	Educação Infantil	Jardim de Infância		4 a 5 anos
	Educação Primária			6 a 11/12 anos
	Educação Secundária	Ciclo Básico		12/13 a 14 anos
		Ciclo Orientado		15 a 17 anos
Bolívia	Subsistema de Educação Regular	Educação Primária Comunitária Vocacional		6 a 11 anos
		Educação Secundária Comunitária Produtiva		12 a 17 anos
Brasil	Educação Básica	Educação Infantil	Pré-escola	4 a 5 anos
		Ensino Fundamental	Anos Iniciais	6 a 10 anos
			Anos Finais	11 a 14 anos
		Ensino Médio		15 a 17 anos
Chile	Educação Parvulária	Primeiro Nível de Transição		4 a 5 anos
		Segundo Nível de Transição		5 a 6 anos
	Educação Básica	Educação Primária		6 a 11 anos
		Educação Secundária		12 a 13 anos
	Educação Média	Formação Geral		14 a 15 anos
		Formação Diferenciada		16 a 17 anos
Colômbia	Educação Pré-escolar	Grau de Transição		5 anos
	Educação Básica	Educação Básica Primária		6 a 10 anos
		Educação Básica Secundária		11 a 14 anos
Equador	Educação Geral Básica	Educação Preparatória		5 anos
		Educação Elementar		6 a 8 anos
		Educação Média		9 a 11 anos

¹ São mencionadas as etapas educacionais obrigatórias somente dos países em que se puderam identificar documentos hábeis para a pesquisa, excluindo-se Paraguai e Venezuela, conforme tabela 1.

País ¹	Etapa educacional obrigatória e idade correspondente			
		Educação Básica Superior		12 a 14 anos
	Bacharelado Geral Unificado			15 a 17 anos
Peru	Educação Básica Regular	Educação Inicial Escolarizada		3 a 5 anos
		Educação Primária	Ciclo III	6 a 11 anos
			Ciclo IV	
			Ciclo V	
		Educação Secundária	Ciclo VI	12 a 13 anos
			Ciclo VII	14 a 16 anos
Uruguai	Educação Infantil			4 a 5 anos
	Educação Primária			6 a 11 anos
	Educação Média Básica			12 a 14 anos
	Educação Média Superior			15 a 17 anos

Fonte: elaboração própria com base em Siteal (202-?).

APÊNDICE B – Documentos sul-americanos identificados no mapeamento¹

ARGENTINA						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacionais	Ano	Local	Entidade estatal
AR1	<i>Plan estratégico nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende”</i>	Organiza eixos e objetivos educativos prioritários em vistas dos objetivos estabelecidos pela Lei de Educação Nacional.	Todas (4-17 anos)	2016	Buenos Aires	Ministério da Educação e Desportes

BOLÍVIA						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacionais	Ano	Local	Entidade estatal
BO1	<i>Orientaciones psicopedagógicas para el/la estudiante</i>	Orientações para o âmbito da Educação Especial com bases teóricas e apoio à prática.	Todas (6-17 anos)	2021	La Paz	Ministério da Educação

¹ Estão especificadas somente as etapas educacionais obrigatórias dos países, ainda que os documentos possam se referir também a etapas não obrigatória.

BRASIL						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
BR1	Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Ensino Médio (15-17 anos)	2018	Brasília (DF)	Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação
BR2	Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018	Estabelece normativa orientadora do currículo nacional para o Ensino Médio (BNCC-EM)	Ensino Médio (15-17 anos)	2018	Brasília (DF)	Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação
BR3	Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Institui diretrizes para a efetivação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas excepcionais para a educação diante do contexto de pandemia de Covid-19.	Todas as etapas (4-17 anos)	2020	Brasília (DF)	Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
BR4	Estratégia para desenvolvimento de competências socioemocionais. Anos finais do ensino fundamental	Comunicação da estratégia para efetivação da política nacional Programa Brasil na Escola, parte do Programa Dinheiro Direto na Escola.	Anos Finais do Ensino Fundamental (11-14 anos)	2022	Brasília (DF)	Ministério da Educação

CHILE						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CH1	<i>Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028</i>	Define uma estratégia para a efetivação do Novo Sistema de Educação Pública (NEP), inaugurado pela Lei nº 21.040, de 2017, entre 2020 e 2028.	Todas (4-17 anos)	2020	Santiago	Ministério da Educação
CH2	<i>Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023</i>	Define um plano para a melhoria da qualidade educacional para todos entre os anos de 2020 e 2023.	Todas (4-17 anos)	2020	Santiago	Ministério da Educação
CH3	<i>Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el Currículum Nacional</i>	Diante do contexto de pandemia da Covid-19, define uma estratégia para potencializar o ensino com foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.	Educación Básica à Educación Média Geral (6-15 anos)	2020	Santiago	Ministério da Educação

CHILE						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CH4	<i>¿Cómo apoyar socioemocionalmente a nuestras hijas e hijos frente a la pandemia? Orientaciones para madres, padres, apoderadas y apoderados</i>	Orientações para pais e responsáveis de estudantes para apoiar os estudantes quanto a sua dimensão emocional no contexto de pandemia de Covid-19.	Todas (4-17 años)	2020	Santiago	Ministério da Educação
CH5	<i>Preparando el espacio para un regreso a clases socioemocionalmente seguro</i>	Orientações para equipes educativas de retorno às aulas presenciais no contexto de pandemia de Covid-19.	Todas (4-17 años)	2020	Santiago	Ministério da Educação
CH6	<i>Lo socioemocional desde el enfoque inclusivo e intercultural: desafío para las comunidades educativas en tiempos de crisis</i>	Orientações para equipes educativas diante do contexto de pandemia de Covid-19.	Todas (4-17 años)	2020	Santiago	<i>División de Educación General.</i> Ministério da Educação
CH7	<i>Planificando una estrategia para la contención socioemocional de la comunidad educativa: orientaciones para apoyar el trabajo de equipos directivos junto a docentes y otros profesionales de la escuela</i>	Orientação para equipes educativas sobre quanto a contenção socioemocional da própria equipe no contexto de pandemia de Covid-19.	Todas (4-17 años)	2020	Santiago	Ministério da Educação

CHILE						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CH8	<i>Aprendizaje socioemocional: recomendaciones para promoverlo en pandemia</i>	Orientações para promoção da aprendizagem socioemocional no contexto de pandemia de Covid-19.	Todas (4-17 anos)	2020	Santiago	Ministério da Educação
CH9	<i>Taller de implementación. Programa pedagógico de primer y segundo nivel de transición. A partir de la priorización y flexibilización curricular</i>	Organiza oficina que orienta as equipes educativas sobre a implementação do programa Pedagógico para os Níveis de Transição (PPNT).	Educação Parvulária (4-5 anos)	2021	Santiago	<i>Subsecretaría de Educación</i> <i>Parvulária.</i> Ministério da Educação
CH10	<i>Resolución Exenta n° 0618. Aprueba Evaluación Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA)</i>	Regulamenta a avaliação Diagnóstico Integral de Aprendizagens (DIA).	Todas (4-17 anos)	2021	Santiago	Ministério da Educação
CH11	<i>Resolución Exenta n° 160. Aprueba manual de uso del Diagnóstico Integral de Aprendizajes</i>	Aprova o Manual de Uso da avaliação Diagnóstico Integral de Aprendizagens (DIA).	Todas (4-17 anos)	2022	Santiago	Ministério da Educação

CHILE						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CH12	<i>Marco de evaluación de los aprendizajes socioemocionales: revisión y análisis del Marco de Evaluación del Aprendizaje Socioemocional, a la luz de los desafíos clave para la consolidación del Diagnóstico Integral de Aprendizajes</i>	Define marco teórico e instrumentos da avaliação Diagnóstico Integral de Aprendizagens (DIA).	Todas (4-17 anos)	2023	Santiago	Ministério da Educação
CH13	<i>Plan de reactivación educativa 2023</i>	Estabelece um plano para recuperar o sistema educacional tendo em visto os desafios do contexto de pandemia de Covid-19.	Todas (4-17 anos)	2023	Santiago	Ministério da Educação
CH14	<i>Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes: orientaciones genérales</i>	Diante do contexto de pandemia de Covid-19, atualiza os elementos curriculares que devem ser priorizados no ensino.	Educação Média (14-17 anos)	2023	Santiago	Ministério da Educação

CHILE						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CH15	<i>Gestión curricular para la reactivación integral de aprendizajes</i>	Estabelece um processo técnico-curricular de priorização, classificação e promoção da integração dos dispositivos curriculares vigentes.	Todas (4-17 años)	2023	Santiago	Ministério da Educação
CH16	<i>Plan de reactivación educativa 2024</i>	Estabelece um plano para recuperar o sistema educacional tendo em visto os desafios do contexto de pandemia de Covid-19.	Todas (4-17 años)	2024	Santiago	Ministério da Educação
CH17	<i>Plan de acción. Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030</i>	Atualiza a Política Nacional de Convivência Educativa perante os desafios enfrentados pelo sistema educacional no contexto de pandemia de Covid-19.	Educación Parvularia (4-5 años)	2024	Santiago	Ministério da Educação
CH18	<i>Política Nacional de Convivencia Educativa: marco de actuación y visión institucional</i>	Atualiza a Política Nacional de Convivência Educativa apresentando marco teórico e objetivos.	Todas (4-17 años)	2024	Santiago	Ministério da Educação

CHILE						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CH19	<i>Manual de uso. Documento guía para directivos y docentes</i>	Apresentação dos principais aspectos da avaliação Diagnóstico Integral de Aprendizagens (DIA), como sua descrição, funcionamento, sugestões para desenvolvimento da avaliação e de sua plataforma, aplicação e análise dos resultados.	Educação Parvulária (4-5 anos)	2024	Santiago	Ministério da Educação
CH20	<i>Habilidades socioemocionales evaluadas</i>	Sistematiza as habilidades socioemocionais aferidas pela avaliação Diagnóstico Integral de Aprendizagens (DIA).	Educação Básica à Educação Média (6-17 anos)	2024	Santiago	Ministério da Educação
CH21	<i>Recomendaciones DIA Socioemocional</i>	Orientações às equipes educativas para aplicação do questionário DIA socioemocional.	Educação Básica à Educação Média (6-15 anos)	2024	Santiago	Ministério da Educação

CHILE						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CH22	<i>Preguntas Frecuentes. Monitoreo intermedio.</i>	Orientações às equipes educativas sobre o <i>monitoreo intermedio</i> (DIA)	Educação Básica à Educação Média (6-15 anos)	2024	Santiago	Ministério da Educação
CH23	<i>Ficha de trabajo 1 - Equipo directivo. Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA): importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto escolar</i>	Orientações às equipes educativas sobre a avaliação Diagnóstico Integral de Aprendizagens (DIA).	Educação Básica à Educação Média (6-15 anos)	2024	Santiago	Ministério da Educação
CH24	<i>Taller de análisis integrado de resultados DIA monitoreo intermedio</i>	Oficina para as equipes diretivas para orientação sobre os resultados do <i>monitoreo intermedio</i> (DIA).	Educação Básica à Educação Média (6-15 anos)	2024	Santiago	Ministério da Educação

CHILE						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CH25	<i>Manual de implementación. Documento guía para equipos directivos y pedagógicos</i>	Orienta a implementação da avaliação Diagnóstico Integral de Aprendizagens (DIA) Parvulária, apresentando marco teórico, descrição do instrumento, seu processo de implementação.	Educação Parvulária (4-5 anos)	2024	Santiago	Ministério da Educação
CH26	<i>Rúbricas. Instrumento para la evaluación del desarrollo y aprendizaje em Niveles de Transición</i>	Apresenta o instrumento de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem no Níveis de Transição (Educação Parvulária (Infantil)), de uso das equipes educativas.	Educação Parvulária (4-5 anos)	2024	Santiago	Ministério da Educação
CH27	<i>Preguntas Frecuentes.</i>	Orientações às equipes educativas sobre a avaliação Diagnóstico Integral de Aprendizagens (DIA) Parvulária.	Educação Parvulária (4-5 anos)	2024	Santiago	Ministério da Educação

CHILE						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CH28	<i>Taller conoce el DIA Educación Parvularia. Material de inducción para los equipos directivos y pedagógicos</i>	Oficina para as equipes educativas sobre sobre a avaliação Diagnóstico Integral de Aprendizagens (DIA) Parvulária.	Educação Parvulária (4-5 anos)	2024	Santiago	Ministério da Educação

COLÔMBIA						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CO1	<i>Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: el camino hacia la calidad y la equidad</i>	Plano estratégico para avançar a qualidade do sistema educacional colombiano.	Todas (5-14 anos)	2016	Bogotá	Ministério Nacional de Educação
CO2	<i>Guía metodológica para la implementación institucional de la estrategia de competencias socioemocionales en la educación media</i>	Orientações para implementação de estratégia para o desenvolvimento de competências transversais, especialmente as socioemocionais, na Educação Secundária.	Educação Básica Secundária (11-14 anos)	2017	Bogotá	<i>Departamento Nacional de Planeación.</i> Ministério Nacional de Educação

COLÔMBIA						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CO3	<i>Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media</i>	Diretrizes curriculares para o ensino de Educação Física, Recreação e Esportes na Educação Primária e Secundária.	Educação Básica (6-14 anos)	2019	Bogotá	Ministério Nacional de Educação
CO4	<i>Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media</i>	Diretrizes curriculares para o ensino de Educação Artística e Cultural na Educação Primária e Secundária.	Educação Básica (6-14 anos)	2019	Bogotá	Ministério Nacional de Educação
CO5	<i>Plan Nacional de Orientación Escolar</i>	Orientações ao campo da orientação escolar dentro do marco do Sistema Nacional de Convivência Escolar.	Todas (5-14 anos)	2021	Bogotá	Ministério Nacional de Educação
CO6	<i>Marco de referencia de la prueba de habilidades socioemocionales. Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º</i>	Marco de referência para a avaliação de habilidades socioemocionais dentro da prova de competências cidadãs da avaliação nacional Saber, aplicada aos 3º, 5º, 7º e 9º ano da Educação Primária e Secundária.	Educação Básica (6-14 anos)	2021	Bogotá	Ministério Nacional de Educação

COLÔMBIA						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CO7	<i>Visión Colombia 2050: discusión sobre el país del futuro</i>	Propõe uma agenda de desenvolvimento estratégico para a nação colombiana para os próximos 28 anos (até 2050).	Não identificado	2022	Bogotá	<i>Departamento Nacional de Planeación</i>
CO8	<i>Guía de orientación Prueba Saber 7o grado</i>	Orientação para as equipes educativas, famílias e público em geral sobre a estrutura de aplicação da prova Saber para o 7º ano (Educação Secundária).	Educação Básica (6-14 anos)	2023	Bogotá	<i>Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.</i> Ministério Nacional de Educação
CO9	<i>Guía de orientación Prueba Saber 9o grado</i>	Orientação para as equipes educativas, famílias e público em geral sobre a estrutura de aplicação da prova Saber para o 9º ano (Educação Secundária).	Educação Básica (6-14 anos)	2023	Bogotá	<i>Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.</i> Ministério Nacional de Educação

COLÔMBIA						
Id	Título do documento	Descrição	Etapa educacional	Ano	Local	Entidade estatal
CO10	<i>Ley n° 2383 de 2024</i>	Promove a educação socioemocional de crianças e adolescentes em instituições educativas pré-escolares, primárias, básicas e médias sob o marco de desenvolvimento integral.	Todas (5-14 anos)	2024	Bogotá	Congresso Nacional

EQUADOR						
Id	Título do documento	Descrição	Etapa educacional	Ano	Local	Entidade estatal
EQ5	<i>Los futuros de la educación: hacia un plan estratégico de la educación ecuatoriana</i>	Plano estratégico para a educação equatoriana orientado pela iniciativa global da Unesco “Os futuros da educação”.	Todas (5-17 anos)	2022	Quito	Ministério da Educação
EQ1	<i>Modelo nacional de gestión y atención para el servicio de nivelación y aceleración pedagógica (NAP)</i>	Orienta sobre os procedimentos de gestão e atenção a crianças e adolescentes em condição de atraso escolar como parte da política de Nivelção e Aceleração Pedagógica (NAP)	Educação Média ao Bacharelado Geral Unificado (9-17 anos)	2021	Quito	<i>Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva.</i> Ministério da Educação

EQUADOR						
Id	Título do documento	Descrição	Etapa educacional	Ano	Local	Entidade estatal
EQ2	<i>Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. Educación general básica. Subnivel elemental</i>	Estabelece uma priorização do currículo para o subnível de Educação Elementar com foco no desenvolvimento de competências-chave para a vida.	Educação Elementar (6-8 anos)	2021	Quito	<i>Subsecretaría de Fundamentos Educativos.</i> Ministério da Educação
EQ3	<i>Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. Educación general básica. Subnivel medio</i>	Estabelece uma priorização do currículo para o subnível de Educação Média com foco no desenvolvimento de competências-chave para a vida.	Educação Média (9-11 anos)	2021	Quito	<i>Subsecretaría de Fundamentos Educativos.</i> Ministério da Educação

EQUADOR						
Id	Título do documento	Descrição	Etapa educacional	Ano	Local	Entidade estatal
EQ4	<i>Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. Educación general básica. Subnivel bachillerato</i>	Estabelece uma priorização do currículo para o subnível de Bacharelado Geral com foco no desenvolvimento de competências-chave para a vida.	Bacharelado Geral Unificado (15-17 anos)	2021	Quito	Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Ministério da Educação
EQ6	<i>Marco Curricular Competencial de Aprendizajes</i>	Apresenta as justificativas, enfoques e detalhamento do currículo de competências de aprendizagens constituído como parte da iniciativa de Transformação Educacional equatoriana.	Educação Elementar ao Bacharelado Geral Unificado (6-17 anos)	2023	Quito	Ministério da Educação
EQ7	<i>Modelo educativo nacional: hacia la transformación educativa</i>	Apresenta o modelo educativo estabelecido a partir da iniciativa de Transformação Educacional equatoriana.	Todas (5-17 anos)	2023	Quito	Ministério da Educação
EQ8	<i>Los recursos educativos en entornos escolares como aporte en el desarrollo socioemocional de estudiantes</i>	Orienta a prática para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.	Não identificado	2023	Quito	Ministério da Educação

EQUADOR						
Id	Título do documento	Descrição	Etapa educacional	Ano	Local	Entidade estatal
EQ9	<i>Educación es prevenir: plan nacional de prevención de riesgos psicosociales en el sistema educativo</i>	Estratégia de ação derivada da iniciativa mundial Minha Escola Segura.	Todas (5-17 años)	2023	Quito	Ministério da Educação
EQ10	<i>Lineamientos para la evaluación diagnóstica de aspectos socioemocionales en el contexto educativo</i>	Apresenta os componentes da avaliação diagnóstica de aspectos socioemocional de estudantes, como organizar sua aplicação, sugere ferramentas avaliativas e como trabalhar com seus resultados.	Todas (5-17 años)	2023	Quito	<i>Subsecretaría para la Innovación Educativa e el Buen Vivir.</i> Ministério da Educação
EQ11	<i>Orientaciones para el inicio del año escolar: régimen Costa-Galápagos 2023-2024</i>	Apresenta orientações para as instituições de ensino da região Costa-Galápagos para o ano letivo 2023-2024 no marco da iniciativa de Transformação Educacional equatoriana.	Todas (5-17 años)	2023	Quito	Ministério da Educação
EQ12	<i>Lineamientos pedagógicos para el año lectivo 2024-2025: Sierra-Amazonía</i>	Apresenta orientações para as instituições de ensino da região Sierra-Amazonía para o ano letivo 2024-2025.	Todas (5-17 años)	2024	Quito	Ministério da Educação

EQUADOR						
Id	Título do documento	Descrição	Etapa educacional	Ano	Local	Entidade estatal
EQ13	<i>Instructivo de evaluación estudiantil 2024: Costa-Galápagos</i>	Apresenta instruções para a avaliação de estudantes da região de Costa-Galápagos.	Todas (5-17 anos)	2024	Quito	Ministério da Educação

PERU						
Id	Título do documento	Descrição	Etapa educacional	Ano	Local	Entidade estatal
PE1	<i>Guía Metodológica para el Soporte Socioemocional en Situaciones de Emergencia por Desastres</i>	Orienta quanto a atividades e propostas de intervenção docente em vistas do suporte socioemocional aos estudantes e membros da comunidade educativa imediatamente após emergências por desastres ou diante de sua iminência	Todas (3-16 anos)	2015	Lima	Ministério da Educação
PE2	<i>Decreto supremo n° 004-2018-MINEDU</i>	Aprova o documento de Diretrizes para a Gestão da Convivência Escolar, Prevenção e Atenção a Violência Contra Crianças e Adolescentes.	Todas (3-16 anos)	2018	Lima	Presidência da República

PERU						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
PE3	<i>Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena</i>	Atualização do Projeto Educacional Nacional e estabelecimento de um marco estratégico para sua efetivação.	Todas (3-16 anos)	2020	Lima	<i>Consejo Nacional de Educación.</i> Ministério de Educação
PE4	<i>Resolución viceministerial n° 212-2020-MINEDU.</i>	Aprova o documento de Diretrizes de Tutoria e Orientação Educativa para a Educação Básica.	Todas (3-16 anos)	2020	Lima	Ministério da Educação
PE5	<i>Inteligencia emocional para el aprendizaje</i>	Orientações para docentes sobre o desenvolvimento ou fortalecimento de competências socioemocionais diante do contexto de pandemia de Covid-19.	Não identificado	2021	Lima	Ministério da Educação
PE6	<i>Resolución viceministerial n° 115-2022-MINEDU</i>	Aprova o documento de Diretrizes para a Implementação da Estratégia “Arte para Crescer em Comunidade”.	Todas (3-16 anos)	2022	Lima	Ministério da Educação
PE7	<i>Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias de las niñas y niños</i>	Orientações para docentes sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes, no marco do bom retorno, diante do contexto de pandemia de Covid-19.	Não identificado	2022	Lima	Ministério da Educação

PERU						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
PE8	<i>Programa de habilidades socioemocionales. Educación Primaria. Ciclo III.</i>	Orientação para docentes para o desenvolvimento do Programa de Habilidades Socioemocionais, originário das Diretrizes de Tutoria e Orientação Educativa para a Educação Básica. (Documentos referentes aos ciclos educacionais III, V, VI e VII cada).	Educação Primária (6-11 anos)	2022	Lima	Ministério da Educação
PE9	<i>Herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo. Educación Primaria. Ciclo III</i>	Orienta o uso de instrumento com o objetivo de identificar o estado de desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes. (Documentos referentes aos ciclos educacionais III, V, VI e VII cada).	Educação Primária (6-11 anos)	2022	Lima	Ministério da Educação
PE10	<i>Guía de soporte socioemocional y actividades lúdicas ante situaciones de emergencia para DRE/GRE y UGEL.</i>	Orientação para as secretarias e equipes diretivas para a implementação de suporte socioemocional em comunidades afetadas por situações de emergência ou desastre.	Todas (3-16 anos)	2023	Lima	Ministério da Educação

URUGUAI						
Id	Título do documento	Descrição	Etapa educacional	Ano	Local	Entidade estatal
UY1	<i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016</i>	Apresentação de estudo diagnóstico da educação obrigatória uruguaia.	Todas (4-17) anos	2017	Montevideo	<i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</i> Ministério de Educação e Cultura
UY2	<i>Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria</i>	Apresenta os resultados educacionais dos 3º e 6º anos da Educação Primária mensurados através da avaliação nacional da educação Aristas em 2017.	Educação Primária (6-11 anos)	2018	Montevideo	<i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</i> Ministério de Educação e Cultura
UY3	<i>Aristas. Marco general de la evaluación</i>	Estabelece e descreve a estrutura e conteúdos da avaliação nacional Aristas e de seus informes.	Educação Primária à Média (6-17 anos)	2018	Montevideo	<i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</i> Ministério de Educação e Cultura

URUGUAI						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
UY4	<i>Aristas. Marco de convivencia y participación en sexto de educación primaria</i>	Apresenta o processo de desenvolvimento do marco conceitual de avaliação da convivência e da participação entre estudantes do 6º ano da Educação Primária.	Educação Primária (6-11 anos)	2018	Montevideo	<i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</i> Ministério de Educação e Cultura
UY5	<i>Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria</i>	Apresenta o processo que levou o <i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa</i> (INEEd) a proposição e elaboração de uma proposta conceitual para a avaliação de competências socioemocionais para o 6º ano da Educação Primária.	Educação Primária (6-11 anos)	2018	Montevideo	<i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</i> Ministério de Educação e Cultura
UY6	<i>Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media</i>	Apresenta o processo que levou o <i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa</i> (INEEd) a proposição e elaboração de uma proposta conceitual para a avaliação de competências socioemocionais para o 3º ano da Educação Média Básica.	Educação Média (12-17 anos)	2019	Montevideo	<i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</i> Ministério de Educação e Cultura

URUGUAI						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
UY7	<i>Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media</i>	Apresenta os resultados educacionais do terceiro ano da Educação Média mensurados através da avaliação nacional da educação Aristas em 2018.	Educação Média (12-17 anos)	2020	Montevideo	<i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</i> Ministério de Educação e Cultura
UY8	<i>Análises de los desempeños en Aristas Media 2018 de los estudiantes y centros de formación profesional básica</i>	Analisa os fatores associados aos resultados mensurados pela avaliação nacional Aristas realizada em 2018 através de dados especificamente da Educação Média.	Educação Média (12-17 anos)	2021	Montevideo	<i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</i> Ministério de Educação e Cultura
UY9	<i>Primer informe de resultados de Aristas 2020</i>	Primeiro relatório da aplicação e resultados da avaliação nacional Aristas realizada em 2020.	Educação Primária (6-11 anos)	2021	Montevideo	<i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</i> Ministério de Educação e Cultura

URUGUAI						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
U10	<i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2.</i>	Apresenta um diagnóstico da educação uruguaia e aprofunda-se sobre a questão docente e a educação no contexto de pandemia de Covid-19.	Educação Primária à Educação Média (6-17 anos)	2021	Montevideo	<i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</i> Ministério de Educação e Cultura
UY11	<i>Programa de Educación Media Superior. Habilidades socioemocionales. Tramo 7. Grado 1o</i>	Orienta os docentes sobre a abordagem das unidades curriculares da Educação Média Superior.	Educação Média (12-17 anos)	2023	Montevideo	<i>Administración Nacional de Educación Pública</i>
UY12	<i>Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media. Resumen ejecutivo</i>	Apresenta resumo dos resultados educacionais da Educação Média mensurados através da avaliação nacional da educação Aristas em 2022.	Educação Média (12-17 anos)	2023	Montevideo	<i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</i> Ministério de Educação e Cultura

URUGUAI						
Id	Título do documento	Descrição	Etapas educacional	Ano	Local	Entidade estatal
UY13	<i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 2</i>	Apresenta um diagnóstico da educação uruguaia no período de 2021 a 2022, com foco sobre desafios ao sistema educacional.	Educação Primária à Educação Média (6-17 anos)	2023	Montevideo	<i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</i> Ministério de Educação e Cultura

APÊNDICE C – Documentos sul-americanos utilizados no procedimento de congruência

País	Documento	Id	Ano	Uso
Argentina	<i>Plan estratégico nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende”</i>	AR1	2016	Corpus principal
Bolívia	<i>Orientaciones psicopedagógicas para el/la estudiante</i>	BO1	2021	Corpus principal
Brasil	Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018	BR1	2018	Corpus principal
	Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018	BR2	2018	Corpus principal
	Estratégia para desenvolvimento de competências socioemocionais. Anos finais do ensino fundamental	BR4	2022	Corpus principal
Chile	<i>Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028</i>	CH1	2020	Corpus principal
	<i>Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el Currículum Nacional</i>	CH3	2020	Corpus principal
	<i>Marco de evaluación de los aprendizajes socioemocionales: revisión y análisis del Marco de Evaluación del Aprendizaje Socioemocional, a la luz de los desafíos clave para la consolidación del Diagnóstico Integral de Aprendizajes</i>	CH12	2023	Corpus principal
	<i>Plan de reactivación educativa 2023</i>	CH2	2023	Apoio
	<i>Habilidades socioemocionales evaluadas</i>	CH13	2024	Apoio
Colômbia	<i>Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: el camino hacia la calidad y la equidad</i>	CO1	2016	Corpus principal
	<i>Guía metodológica para la implementación institucional de la estrategia de competencias socioemocionales en la educación media</i>	CO2	2017	Corpus principal

País	Documento	Id	Año	Uso
	<i>Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media</i>	CO3	2019	Corpus principal
	<i>Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media</i>	CO4	2019	Corpus principal
	<i>Marco de referencia de la prueba de habilidades socioemocionales. Saber 3°, 5°, 7° y 9°</i>	CO6	2021	Corpus principal
	<i>Visión Colombia 2050: discusión sobre el país del futuro</i>	CO7	2022	Corpus principal
Ecuador	<i>Curriculo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales</i>	EQ2	2021	Corpus principal
	<i>Marco Curricular Competencial de Aprendizajes</i>	EQ7	2023	Corpus principal
	<i>Lineamientos para la evaluación diagnóstica de aspectos socioemocionales en el contexto educativo</i>	EQ10	2023	Corpus principal
	<i>Los recursos educativos en entornos escolares como aporte en el desarrollo socioemocional de estudiantes</i>	EQ8	2023	Apoio
Peru	<i>Guía Metodológica para el Soporte Socioemocional en Situaciones de Emergencia por Desastres</i>	PE1	2015	Corpus principal
	<i>Proyecto Educativo Nacional. PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena</i>	PE3	2020	Corpus principal
	<i>Programa de habilidades socioemocionales. Educación Primaria</i>	PE8	2022	Corpus principal
Uruguay	<i>Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media</i>	UY6	2019	Corpus principal

APÊNDICE D – Quadro de referência das ideias e recomendações da OCDE

IDEIAS E RECOMENDAÇÕES	
Contextos e justificativas	
Problemas a serem solucionados	
Resultados em educação	
Resultados em competências	
Resultados relacionados ao mercado de trabalho	
Desemprego	
Empregabilidade	
Resultados relacionados a condições materiais individuais	
Desigualdade socioeconômica	
Resultados relacionados ao status de saúde individual	
Obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares (saúde física)	
Baixa autoestima, ansiedade, depressão (saúde mental)	
Alcoolismo, tabagismo	
Resultados relacionados ao bem-estar subjetivo	
Autoestima	
Satisfação pessoal	
Resultados relacionados à segurança pessoal	
<i>Bullying</i>	
Comportamentos de engajamento cívico	
Trabalho voluntário, apoio entre amigos e família	
Níveis de confiança nas instituições, participação democrática	
Estrutura familiar	
Mudanças demográficas	
Participação das mulheres no mundo do trabalho	
Crise climática	
Ambiente socioeconômico em crise	
Desafios do mundo globalizado (dinâmico, século XXI)	
Progresso tecnológico	
Justificativas	
Educação como solução para problemas sociais e econômicos	
Reconhecimento da importância de equipar os indivíduos com competências socioemocionais	
Necessidade de ampliação do rol de competências dos indivíduos	
Solução de problemas sociais e econômicos	
Maximização dos investimentos em competências ao longo da vida	
Para a adequação ao mundo globalizado (século XXI)	
Enfrentamento de desafios com flexibilidade e adaptabilidade	

Motivação para o sucesso
Para resultados em educação
Conclusão do Ensino Superior
Apoio a populações menos favorecidas
Para resultados em competências
Desenvolvimento de competências cognitivas
Para resultados relacionados ao mercado de trabalho
Empregabilidade
Para resultados relacionados a condições materiais individuais
Combate às desigualdades sociais e econômicas
Apoio a populações menos favorecidas
Para resultados relacionados ao status de saúde individual
Obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares (saúde física)
Baixa autoestima, ansiedade, depressão (saúde mental)
Alcoolismo, tabagismo
Para resultados relacionados ao bem-estar subjetivo
Autoestima
Satisfação pessoal
Para resultados relacionados à segurança pessoal
Bullying
Mudança comportamental positiva
Para formar cidadãos conscientes e responsáveis
Para promover o sucesso individual ao longo da vida (acadêmico, profissional, pessoal)
Para capacitar os indivíduos
Para trabalhar em grupo
Para controlar impulsos
Para ter motivação para o sucesso (atingir objetivos)
Caracterização das competências socioemocionais
Natureza e características
Características individuais de promoção de resultados de bem-estar e socioeconômico
Genéticas
Mensuráveis
Através de instrumentos de autorrelato e/ou autoclassificação
Através da observação de terceiros
Através do desempenho em tarefas
Através de dados administrativos
Limites linguístico e cultural
A mensuração apoia a predição de resultados socioeconômicos individuais
Maleáveis
Ensináveis e aprendíveis
Aprimoráveis

Cumulativas
Base para a aquisição de competências socioemocionais e cognitivas
Competências socioemocionais e cognitivas influenciam-se mutuamente
Desenvolvimento ótimo na primeira infância
Desenvolvimento possível ao longo de toda vida
Efeitos e importância
Resultados em educação
Permanência e conclusão do Ensino Superior
Resultados em competências
Favorecimento do desenvolvimento de competências cognitivas
Resultados relacionados ao mercado de trabalho
Empregabilidade
Resultados relacionados a condições materiais individuais
Proteção contra o agravamento de desigualdades socioeconômicas
Benéficas especialmente às populações menos favorecidas (carentes de competências cognitivas)
Resultados relacionados ao status de saúde individual
Redução da probabilidade de adoecimento físico
Redução da probabilidade de adoecimento mental
Redução da probabilidade de alcoolismo e tabagismo
Resultados relacionados ao bem-estar subjetivo
Mudança comportamental positiva
Maior satisfação pessoal
Resultados relacionados à segurança pessoal
Redução da probabilidade do indivíduo de praticar <i>bullying</i>
Redução da probabilidade do indivíduo ser vítima de <i>bullying</i>
Redução da ingestão de álcool, tabagismo, abuso de substâncias e comportamento violento
Comportamentos de engajamento cívico
Cidadania e responsabilidade
Capacitação dos indivíduos
Para a empregabilidade
Para o enfrentamento de desafios sociais e econômicos (mundo globalizado, século XXI)
Para trabalhar em grupo
Para controlar impulsos
Para ter motivação para o sucesso (atingir objetivos)
Para o sucesso ao longo da vida (acadêmico, profissional, pessoal)
Predição de resultados individuais socioeconômicos
Conjunto de competências
Perseverança
Sociabilidade
Autoestima

Estabilidade emocional
Atingir objetivos
Trabalhar em grupo
Com base no modelo Big Five
Formas de desenvolvimento
Possível dentro e fora das escolas
Depende de intervenções (escolares, familiares, da comunidade e da política)
Envolvimento entre atores escolares e externos à escola (das famílias à política)
Atividades sequenciadas, ativas e explícitas
Intervenções desde a primeira infância
Estabelecimento de relações próximas entre professores e estudantes
Programas de intervenção dedicados ao desenvolvimento de CSE
Atividades curriculares
Disciplinas dedicadas ao desenvolvimento de CSE
Disciplinas esportivas, artísticas, de moral cívica e religiosa
Integração do objetivo de desenvolvimento de CSE a disciplinas do conhecimento
Atividades extracurriculares
Esportivas, artísticas e de engajamento cívico
Práticas e políticas educacionais
Práticas escolares
Ênfase explícita no desenvolvimento de CSE
Adaptação das práticas em voga
Adoção de novas práticas
Dedicação do tempo e da atenção à tarefas de desenvolvimento de CSE
Incentivo ao envolvimento dos pais e da comunidade no desenvolvimento de CSE dos estudantes
Avaliação da realização do objetivo de desenvolvimento de CSE
Atividades sequenciadas, ativas e explícitas
Promoção de relações positivas entre professores e estudantes
Endosso à efetivação da aprendizagem socioemocional
Políticas educacionais
Integração do desenvolvimento de competências socioemocionais como objetivo educacional
Revisão das políticas educacionais em voga
Novo portfólio de políticas educacionais
Reformas educacionais
Incentivo ao envolvimento dos pais e da comunidade no desenvolvimento de CSE dos estudantes
Novas legislações
Estabelecimento de ações coordenadas
Integração do objetivo de desenvolvimento de CSE aos currículos e/ou diretrizes

curriculares
Em atividades extracurriculares (artísticas, esportivas, cívicas e afins)
Em atividades curriculares
Disciplinas artísticas, esportivas, cívicas e afins
Disciplinas de conhecimento
Disciplinas dedicadas a esse objetivo
Em programas dedicados a esse objetivo
Monitoramento do objetivo de desenvolvimento de CSE
Medição regular das CSE dos estudantes
Autoclassificação / autorrelato
Relato de observadores
Avaliação de desempenho em tarefas
Avaliação de dados administrativos
Compartilhamento dos resultados obtidos
A fim de apoiar a prática pedagógica
A fim de apoiar e envolver as famílias
A fim de apoiar os formuladores de políticas
Apoio aos sistemas educacionais
Com orientações baseadas em evidências para os currículos, práticas e avaliações
Com acompanhamento e complementação dos investimentos feitos anteriormente
Formação de professores para o desenvolvimento de CSE
Investimentos precoces (que se iniciem mais próximos à infância)