

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ENSINO MÉDIO DO BRASIL E SUAS ARTICULAÇÕES COM AS EXIGÊNCIAS DO CAPITAL VIA OCDE E INSTITUTO AYRTON SENNA (2010-2019)

STATE OF KNOWLEDGE ON SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN WORKER TRAINING: AN ANALYSIS BASED ON HIGH SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL AND ITS ARTICULATIONS WITH THE REQUIREMENTS OF CAPITAL VIA THE OECD AND THE AYRTON SENNA INSTITUTE (2010-2019)

ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA FORMACIÓN DEL TRABAJADOR: UN ANÁLISIS A PARTIR DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN BRASIL Y SUS ARTICULACIONES CON LAS EXIGENCIAS DEL CAPITAL VIA OCDE E INSTITUTO AYRTON SENNA (2010-2019)

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



Simão, Andréia Aparecida

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Pinto de Almeida, Maria de Lourdes

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Artigo recebido em: 01/09/2022

Aprovado em: 27/06/2023

Resumo: Este texto tem por objetivo evidenciar, a partir da delimitação do campo do conhecimento na área da Educação, a relação capital/trabalho por intermédio das diretrizes socioemocionais presentes da formação do trabalhador correspondendo ao Ensino Médio no Brasil e suas articulações com as exigências do capital via OCDE e Instituto Ayrton Senna, no período de 2010 a 2019. Congregando a interdisciplinaridade no campo científico e epistemológico, sob a metodologia histórico-crítica, foram realizados levantamento e análise do Estado do Conhecimento de forma qualitativa e quantitativa, articulados à pesquisa bibliográfica, tendo como acervos científicos SciELO, Portal de Periódicos da CAPES/MEC e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Obtivemos como resultados políticas educacionais abrangidas e orientadas pelos organismos multilaterais na constituição de instrumentos de avaliação das competências socioemocionais. Concluímos que as competências socioemocionais são abordadas pelos autores de forma não circunstanciada e sem contemplar sua origem.

Palavras-chave: estado do conhecimento; competências socioemocionais; formação do trabalhador.

Abstract: This text aims to highlight, from the delimitation of the field of knowledge in the area of Education, the capital/work relationship through the socio-emotional guidelines present in the training of workers corresponding to High School in Brazil and their articulations with the demands of capital via OECD and Ayrton Senna Institute in the period from 2010 to 2019. Bringing together



interdisciplinarity in the scientific and epistemological field, under the historical-critical methodology, we carried out a qualitative and quantitative survey and analysis of the State of Knowledge, linked to bibliographic research, having as collections SciELO, CAPES/MEC Journals Portal and CAPES Theses and Dissertations Catalog. As a result, we obtained educational policies that were covered and guided by multilateral organizations in the creation of instruments for the assessment of socio-emotional skills. We conclude that socio-emotional skills are addressed by the authors in a non-detailed way and without considering their origin.

Keywords: state of knowledge; socio-emotional skills; worker training.

Resumen: Este texto tiene como objetivo destacar, a partir de la delimitación del campo de conocimiento en el área de Educación, la relación capital/trabajo a través de las orientaciones socioemocionales presentes en la formación de los trabajadores correspondientes a la Enseñanza Secundaria en Brasil y sus articulaciones con las demandas del capital a través de la OCDE y el Instituto Ayrton Senna en el período de 2010 a 2019. Congregando la interdisciplinaria en el campo científico y epistemológico, bajo la metodología histórico-crítica, realizamos un relevamiento y análisis cualitativo y cuantitativo del Estado del Conocimiento, vinculado a la investigación bibliográfica, teniendo como colecciones el SciELO, Portal de Revistas de la CAPES/MEC y el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES. Como resultado obtuvimos políticas educativas que fueron amparadas y guiadas por organismos multilaterales en la creación de instrumentos para la evaluación de competencias socioemocionales. Concluimos que las competencias socioemocionales son abordadas por los autores de forma poco detallada y sin considerar su origen.

Palabras clave: estado del conocimiento; habilidades socioemocionales; formación de trabajadores.

Introdução

Neste artigo, objetivou-se delimitar o campo do conhecimento científico e epistemológico sobre o projeto de formação do trabalhador implicado pelas competências socioemocionais. Pensar o campo científico e epistemológico (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010; BOURDIEU, 2003) em seu espaço estruturado, vem de encontro com a produção de conhecimento sob as análises e aproximações das relações entre sujeito e objeto, interrogando as particularidades e propriedades específicas, em que eles se colocam histórica e universalmente, as quais se busca compreender.

Como aporte metodológico recorreremos à metodologia histórico-crítica (SAVIANI, 2011), essa fundamentada epistemologicamente no materialismo histórico-dialético. Nos ampara para a compreensão de “como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação” (SAVIANI, 2011, p. 3). Pois, o modo de produção é transpassado ao longo do tempo por novas articulações burguesas, imbuídas pelas transformações do mundo do trabalho, (re)configurando a formação do trabalhador e sequenciando a expansão do capital.

Realizamos pesquisa bibliográfica nos acervos científicos: Biblioteca científica eletrônica *online* – SciELO, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pois teríamos que ter toda produção científica sobre nosso objeto e problema de pesquisa, tanto em artigos quanto teses e dissertações, uma vez que nos possibilitou recrudescer e intensificar a pesquisa.



A escolha dessas bases de dados, as quais estão além de arquivos de publicações científicas, pois as configuram mananciais elitizados, estabeleceu-se pelos critérios de armazenamentos de publicações de pesquisas realizadas em nível nacional, seja o repositório das teses e dissertações, seja o de artigos científicos (MOROSINI, 2015), também nos permitiu instituir conhecimento metódico e sistematizado, possibilitando “acesso ao saber elaborado”. (SAVIANI, 2011, p. 14), chegando ao entendimento das finalidades do estado de conhecimento na política educativa. Essa pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, nesses acervos científicos, “pode fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo” (MOROSINI *et al.*, 2021, p. 61), além de nos consentir alcançar amplitude priorizando pesquisas nacionais, uma vez que o lócus de estudo é o Brasil.

Faz-se mister mapear a produção do conhecimento científico pois podemos atravessar pelo espaço dos pontos de vista, “confrontá-los como os são na realidade”, fazendo-os aparecer justapostos e antagônicos nas aproximações com o objeto em estudo, abandonando o “ponto de vista único, central, dominante” (BOURDIEU, 2008, p. 11) e procurando mostrar os lugares dos fenômenos sociais entrelaçados nas relações de trabalho e formação do indivíduo.

Para discutir o “estado do conhecimento”, define-se inicialmente a categoria conhecimento, considerando sua polissemia em diferentes perspectivas. Em termo etimológico, conhecimento se estrutura no conhecer, ter a noção, informação, saber (CUNHA, 1999) com origem no latim *cognoscere* – saber, conhecer, de com –, junto, mais *gnoscere*, saber; tomar conhecimento (FERREIRA, 1988). Para a língua portuguesa, conhecimento é informação, notícia, ciência; consciência de si mesmo, o que pode ser aprendido e ensinado (FERREIRA, 2010). O conhecimento pode ser uma saída para assegurar que cada indivíduo legitime sua investigação.

Demonstramos, neste estudo, o levantamento e a análise do estado do conhecimento evidenciando, de forma quantitativa e qualitativa, como se apresenta a relação capital/trabalho por intermédio das diretrizes socioemocionais presentes da formação do trabalhador, correspondendo ao Ensino Médio no Brasil e suas articulações com as exigências do capital via Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Instituto Ayrton Senna (IAS). Nosso objetivo é identificar e conhecer a discussão sobre as competências socioemocionais na produção científica em Políticas Educacionais no Brasil.

Organizamos este trabalho, além da introdução, em duas seções. Na primeira seção, apresentamos a metodologia da pesquisa e a composição do estado do conhecimento. Na segunda seção, apresentamos o quadro teórico, no qual procuramos mostrar a interlocução com os autores, como eles se relacionam, analisam e avaliam o tema/problema proposto para essa investigação, seguida das conclusões.





Estado do Conhecimento

As pesquisas denominadas estado do conhecimento, articuladas ao instrumento de investigação – pesquisa bibliográfica – introduzem o mapeamento e a discussão de certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento (FERREIRA, 2002). A autora destaca que as pesquisas de caráter bibliográfico, utilizam metodologia de inventário e descrição da produção acadêmica e científica sobre determinado tema, designando categorias que caracterizam cada trabalho para a análise do fenômeno. De acordo com Cury (1985, p. 21), “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir sobre os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações, [...] devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar”, estabelecendo uma relação intrínseca para compreensão do real.

Como primeiras aproximações com documentos encontramos: os nacionais – *Competências socioemocionais: material de discussão* – IAS (2014); *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar as políticas públicas* – Ricardo Primi e Daniel Santos (2014); “Educar para as competências do século 21”. *Competências para o Progresso Social* – Fórum Internacional de políticas públicas (2014); “Educar para as competências do século 21”. *Sumário: Fórum de Ministros* – Fórum Internacional de políticas públicas (2014) e os internacionais: *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* – Jacques Delors (1998); *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* – OCDE (2015).

Para compor o estado do conhecimento, delimitamos o período¹ de 2010 a 2019 para pesquisa em produções científicas. O período compreendido para datação é a partir do ano de 2010, uma vez que as discussões sobre competências socioemocionais, no Brasil, iniciaram a partir da segunda década do século XXI com o Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as competências do século 21”: *Competências para o Progresso Social*, incluídas a participação do MEC/INEP e Instituto Ayrton Senna (IAS).

As primeiras tentativas para o levantamento bibliográfico foram aleatoriamente pela palavra-chave *OCDE*. Procuramos identificar se os autores vinham falando de sobressalto das competências socioemocionais. A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos SciELO no mês de março de 2019. Sem a utilização de filtros, tivemos 150 trabalhos. Os filtros utilizados foram: período 2010 a 2018 no Brasil. Na Área Temática 1 – Ciências Humanas, encontramos 21 trabalhos e na Área temática 2 – Ciências Sociais Aplicadas, 20 trabalhos. Nos idiomas: Português, 32 artigos; Inglês, 12 e Espanhol, 2. Porém nenhum referenciou “competências socioemocionais”. Assim, definimos as categorias: *socioemocionais*, *competências socioemocionais*, *habilidades cognitivas*, *sociocognitivo* e *social-emotional*. Todas essas palavras-chave foram inseridas na busca sem a utilização de *aspas*. Não obtivemos resultados, nosso objetivo foi procurar pesquisas no Brasil.

¹ Está em acordo com a data de publicação do documento do IAS (2014) *Competências socioemocionais: material de discussão*.



Seguimos a busca no Portal de Periódicos da CAPES, em 28 de março de 2019. Utilizamos palavras-chave separadamente: *OCDE* e *socioemocional*. Período: 2010 a 2019. Filtros: No título; últimos dez anos; artigos; qualquer idioma (pois estavam disponíveis em: alemão, inglês e espanhol). Para o descritor *OCDE* obtivemos 157 artigos e *socioemocional*, 46. Não identificamos nenhum trabalho potencial com o descritor *OCDE*, já com o descritor *socioemocional* encontramos um, no ano de 2017. Entendendo que a pesquisa e seus resultados estavam rasos, retomamos a leitura de Santos e Carvalho (2016), sistematizando e categorizando o texto. Dessa forma, redefinimos descritores, que, ao nosso ver, mostraram-se consistentes para o âmbito da investigação.

Com objetivo de completar, apurar e recrudescer esse estado do conhecimento, retornamos o levantamento bibliográfico para o Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nos orientamos pelos descritores: competência socioemocional; OCDE; educação; trabalho.

A busca no Portal de Periódicos CAPES foi direcionada pelas palavras-chave correlacionadas entre si: a) competência socioemocional e OCDE; b) competência socioemocional; c) competência socioemocional e educação; d) competência socioemocional e trabalho; e) educação e competência socioemocional; f) socioemocional e OCDE; g) socioemocional e trabalho. Sem a utilização de filtros e com *aspas*, encontramos 31 artigos; com filtros e com *aspas* encontramos o total de 12 artigos. Observamos que os trabalhos encontrados sem e com aplicação de filtros estão nos mesmos descritores relacionados ("b", "e", "f"). Os filtros utilizados foram: grande área de conhecimento, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas; temporalidade de 2010 a 2019; localização no Brasil; nas áreas de conhecimento e avaliação: educação e como área de concentração: educação; trabalho e educação.

Nos descritores correlacionados para pesquisa dos periódicos, somam-se 58 trabalhos na pesquisa sem filtros e 20 com filtros. Também, decorrente da análise, não encontramos estudos com os descritores "a", "c", "d" e "g" nos Periódicos CAPES. Contudo, nas correlações "e" e "f" há um trabalho com filtros e um sem filtros, sendo que o maior quantitativo está no descritor "b" – competências socioemocionais – o que nos proporciona maior proximidade para elaboração de conhecimentos, em relação a essa categoria empírica.

Para a pesquisa no SciELO, direcionamo-nos com os mesmos descritores correlacionados. Como resultados, encontramos 27 artigos (sem filtros e com *aspas*) e oito artigos (com filtros e com *aspas*). Nessa base de dados, encontramos números significativos na pesquisa sem filtros em relação aos descritores "b", "e" e "g". A ocorrência diminui na pesquisa com filtros, porém, conserva a relevância pois finalizamos com oito periódicos, os quais pudemos analisar para identificação da incidência do tema pesquisado.

Tanto na pesquisa no Portal de Periódicos CAPES, quanto no SciELO não obtivemos resultados para o descritor *competência socioemocional e OCDE*. O critério de seleção para identificarmos os trabalhos em potencial seguiu para os que apresentaram um ou mais itens,



como: histórico das competências socioemocionais, no Brasil; educação em nível médio; políticas públicas; organizações multilaterais (OCDE); Instituto Ayrton Senna; formação do trabalhador. Os critérios de seleção utilizados foram os mesmos para os achados em periódicos e teses e dissertações.

Os descritores e suas correlações: socioemocional; competência socioemocional; socioemocional e OCDE; socioemocional e educação; competência socioemocional e educação; competência socioemocional e trabalho, foram aplicados no sistema de busca do Banco de Teses da CAPES. Filtramos por: Mestrado/Doutorado – 2010 a 2019; Grande área de conhecimento: Ciências Humanas; Área de conhecimento: educação; Área de Avaliação: educação; Área de concentração: educação; Nome do programa: educação. Sem filtro, encontramos 12.035 pesquisas, com filtro, chegamos ao número de 47 teses ou dissertações.

Do total das teses e dissertações encontradas, realizamos levantamento para entender de qual lugar vem, qual Instituição de Ensino se originam, se pública ou privada. As pesquisas tomam seus lugares com 45 teses e/ou dissertações em Universidades Estaduais e Federais, sendo duas somente em Universidades particulares. Os trabalhos em condições essenciais para a discussão nesta investigação são, em sua maioria, das regiões sudeste e sul do Brasil. Dos trabalhos encontrados, selecionamos três dissertações e uma tese, todas em universidades públicas. As leituras prévias foram realizadas sequencialmente de acordo com o título, resumo, palavras-chave, introdução e conclusão. Assim, entendemos quatro trabalhos potenciais dispostos em três dissertações e uma tese.

Ao concluir o levantamento, identificamos quatro artigos repetidos nos dois portais de periódicos pesquisados. Dois deles foram eliminados juntamente com outros dez por não comporem os critérios de seleção² e oito com condições essenciais para desenvolvimento, compreensão e análise do tema proposto. Esses últimos foram divididos em eixos temáticos: 1. competência socioemocional; formação do trabalhador; classe trabalhadora; 2. Organismos Multilaterais – OCDE; Aparelhos Privados de Hegemonia – IAS. Em ampla discussão, todos trazem a temática das competências socioemocionais, de acordo com as nomenclaturas: alguns “competências” socioemocionais, uns “habilidades” socioemocionais, outros somente o termo socioemocional e ainda competências “emocionais”. Em seguida, avançamos na análise dos trabalhos demonstrando o estudo das competências socioemocionais na perspectiva brasileira.

contrapontos

2 Textos que trabalhem o histórico das competências socioemocionais, no Brasil; Educação em nível médio; Políticas públicas; organizações multilaterais (OCDE); Instituto Ayrton Senna; formação do trabalhador.



As competências socioemocionais na perspectiva brasileira: quadro teórico

Ao compor o estado do conhecimento, procuramos entender como as competências socioemocionais são abordadas pelos autores, qual o tratamento que estão dando ao tema. Como elas estão sendo discutidas na produção científica em Políticas Educacionais, quais influências e aproximações esse tratamento traz para a investigação. Ao analisarmos os trabalhos, identificamos que a perspectiva teórico-metodológica é o materialismo histórico e uma das dissertações inclui o estruturalismo. Referenciam como autores de fundo Marx e Gramsci. Suas análises partem das categorias: classe trabalhadora, luta de classes, a relação capital-trabalho e competências socioemocionais.

Como *corpus documental*, identificamos que em todos os trabalhos são analisadas políticas dos organismos multilaterais: OCDE e Unesco. Esses documentos reafirmam em sua essência, a importância do impacto das competências socioemocionais na formação do trabalhador para sustentação do capital. Quanto às pessoas na relação nacional/internacional são destaques: Ricardo Primi (Universidade São Francisco/OCDE, 2014), Daniel dos Santos (USP/OCDE, 2014), Anita Abed (2014) – Unesco, Jaques Delors (DELORS, 1996). A relação dos organismos e pessoas se estabelece com o IAS, esse como aparelho privado de hegemonia. A política educacional brasileira que incorpora a formação de competências socioemocionais é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referenciada na tese de Marcio Magalhaes da Silva (2018), no artigo de Carvalho e Silva (2017) e apenas citada na introdução do trabalho de Aliene Lago (2017).

A pesquisa de Santos (2015) está sustentada pelas categorias de análise: sociedade capitalista, luta de classes, classe trabalhadora, relação capital-trabalho e trabalho, uma vez que a produção e o tratamento dos dados partem da análise dos documentos: IAS, Projeto SENNA; das Organizações Multilaterais: ONU, Banco Mundial, BIRD, FMI, Unesco, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), OCDE, OIT e PNUD. A hipótese da autora é que a formação intelectual mínima, emocional e social dos trabalhadores fomentam o capitalismo para se manter em seu estágio atual, uma vez que a contribuição também vem das avaliações com foco em competências cognitivas (Prova Brasil) e competências socioemocionais (Projeto SENNA).

O compromisso do Projeto SENNA é avaliar aspectos da personalidade, destacando seus fundamentos pautados no *Big Five* (SANTOS, 2015). Esses instrumentos mostram a avaliação de competências socioemocionais implicadas na formação do trabalhador para desenvolvimento de interesses explícitos, os econômicos e implícitos, os sociais. Primi e Santos (2014, p. 11) afirmam que as competências são importantes para o “desenvolvimento pleno do ser humano e para o progresso social e econômico das nações”. Em sua essência, o Projeto centra no combate à falta de mão de obra especializada, gerando promoção de empregabilidade por meio de qualificação (KATREIN, 2018) agindo como forma de confortabilidade para sociedade burguesa em relação à estrutura de crescimento do capital.



O objetivo da avaliação e principal característica – Projeto SENNA – em relação aos resultados é a orientação categorizada nos cinco fatores que descrevem a estrutura da personalidade humana: estabilidade emocional; conscienciosidade; extroversão; amabilidade e abertura a novas experiências. O modelo de classificação adotado reúne essas cinco dimensões, as quais levam a questionamentos quanto às condições de produção social do indivíduo, valores sociais, econômicos (SMOLKA *et al.*, 2015), a subjetividade e a própria educação são aplicadas no desenvolvimento de características pessoais (KATREIN, 2018). Os cinco domínios propostos no *Big Five*, de acordo com Abed³ (2016, p. 15, grifos do autor):

Openness (Abertura a experiências) => estar disposto e interessado pelas experiências - curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender...

Conscientiousness (Conscienciosidade) => ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade...

Extraversion (Extroversão) => orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo...

Agreeableness (Amabilidade - Cooperatividade) => atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa - tolerância, simpatia, altruísmo...

Neuroticism (Estabilidade emocional) => demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma, serenidade...

A subjetivação das competências socioemocionais pelo trabalhador vem de encontro com a tentativa de restabelecer a estabilidade de mão de obra no mercado de trabalho. Pois a classe trabalhadora é tomada do desenvolvimento de competências socioemocionais, como resiliência, trabalho em equipe – colaboração, adaptação a novos modelos de gestão e tecnologias, responsabilidade, curiosidade – criatividade, autocontrole (LAGO, 2017; ABED, 2016). Lago (2017) e Abed (2016) entendem a viabilidade em promover diretrizes para desenvolvimento das competências socioemocionais em contexto escolar. A escola, ao trabalhar com as dimensões do *Big Five*, segundo Santos (2015) “atende às atuais demandas do capitalismo, de formação de um sujeito responsável, autônomo, colaborativo, comunicativo e capaz de manter relacionamentos estáveis”. Esse sujeito passa a ser capital humano em investimento (CARVALHO; SILVA, 2017).

Confirmamos a afirmação de Marsiglia e Martins (2018) no Relatório: Educação um tesouro a descobrir (DELORS, 1998), em que as políticas educativas se estabelecem “como um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações”. (DELORS, 1998 p. 12). A troca, a circulação de relações interpessoais bem estabelecidas se soma a produção que, em parte, é consumo e vice-versa (NETTO, 2011), logo, o trabalhador opera conhecimento para estabelecer sua formação para o capital.

O trabalho de Santos (2015) mostra, em conclusão, que no Projeto SENNA há evidências da necessidade de educar o trabalhador em dois aspectos: o primeiro, diz respeito ao trabalhador que vive em meio à insegurança gerada pelo medo, ansiedade em ser

³ A autora chama a atenção sobre a formação da palavra OCEAN a partir da primeira letra de cada domínio (ABED, 2016).



desligado do mercado de trabalho, o trabalhador flexível. Para esse, algumas competências importantes são: segurança, decisão e firmeza nas atitudes. O segundo aspecto, remete ao trabalhador efetivamente excluído – o desempregado, o qual deve buscar equilíbrio emocional, otimismo, ser resiliente, perseverante, abarcar a responsabilidade individual para sua reconstrução e melhorar seu bem-estar individual. A autora confirma sua hipótese de que as políticas de avaliações externas (Prova Brasil e Projeto SENNA) expressam propósitos: o de garantir formação mínima (letramento e resolução de problemas – competências cognitivas), e a formação da subjetividade (lidar com as emoções, no sentido de garantir participação social – competências socioemocionais).

O Projeto SENNA é uma avaliação em larga escala constituído por instrumento para a mensuração de competências socioemocionais. Laros e Pancorbo (2017) estudaram o teste (SENNA 1.0) a partir dos resultados de sua aplicação em 634 estudantes de ensino médio do Distrito Federal no Brasil. Nessa análise procuraram verificar a validade dos escores do inventário e identificaram que há validade adequada e converge paralelamente com as dimensões dos cinco grandes fatores de personalidade (*Big Five*). Recomendaram continuidade de estudos com propriedades psicométricas, como métodos complementares, estendendo a uma maior amostra da população brasileira.

A formação para competências com ênfase nas socioemocionais como fundamenta o Projeto SENNA, é transposta por discursos políticos e ideológicos. Reafirma a exploração do trabalhador, o expõe como forma de valor de uso e valor de troca. Esse modelo de competência cria um ser humano *civilizado* aos olhos da burguesia, o direciona à formação específica para a aceitação de uma situação com passividade, sem luta, mesmo que incômoda ou desfavorável.

Enquanto exigência da produção capitalista, a gestão por competências, cai imbatível à formação do trabalhador. Essa determinação realiza movimento de ampliação de habilidades para desenvolvimento de tarefas, que o inclui no *hall* da flexibilidade. Santos (2015) busca entender o conceito de competências, o qual é transportado para o campo educacional, a partir de Fleury e Fleury (2001); Laval (2004); Deluiz, (2001); Tartuce (1999); Ramos (2011); Kuenzer (2001); Zarifian (2003); Tanguy, (1997)⁴. Competências são, em seu conceito geral, a “[...] capacidade em realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas materiais e/ou instrumentos intelectuais” (LAVAL, 2004 *apud* SANTOS; CARVALHO, 2016, p. 777). Seja na área técnica – no aprender a fazer; seja no cognitivo constituindo saber sobre a ferramenta – o saber fazer; seja na área comportamental – no aprender a ser, aprender a conviver, constituindo saber harmonioso (DELORS, 1998).

O modelo de gestão de competências também está em concordância com verbos como “saber”, “fazer”, “aprender”, os quais ficam explícitos no Relatório: Educação um tesouro a descobrir (DELORS, 1998). Nos pilares “aprender a conviver” e “aprender a ser”, encontramos intrínseca relação com as competências socioemocionais, as quais, segundo Fragoso-Luzuriaga (2015), têm influências assertivas no desenvolvimento do estudante ao

4 Autores referenciados por Santos (2015).



longo de sua vida. Para Santos (2015), o conceito de competências exportado de outros campos, se destaca por seu caráter ambíguo e polissêmico, revela maleabilidade em sua significação, sendo mecanismo ideológico e que, por fim, é tomado para si.

O conceito “competência”, é abordado no trabalho de Lago (2017), de acordo com o sinônimo de “habilidade”. As habilidades são dinâmicas, individuais que podem sofrer mudanças consoante a circunstância em que se encontra o sujeito (LAGO, 2017). Podendo ser requeridas em qualquer atividade profissional e se comportam de duas formas: as competências genéricas, que se transferem, se moldam para diferentes situações e; as competências específicas ou técnicas que são habilidades desenvolvidas para uma área profissional específica, com baixa transferibilidade, pois é considerada uma especialização profissional (TALAVERA & PÉREZ-GONZÁLEZ, 2007 *apud* LAGO, 2017; GONDIM *et al.*, 2014). A autora compreende competências de acordo com a finalidade empresarial. Gondim *et al.* (2014) corroboram com Lago (2017) em que conhecimentos, habilidades e atitudes agregados e mobilizados para a realização do trabalho coloca em êxito a valoração do indivíduo em sua autorrealização, mas também desenvolve da organização.

Encontramos, nos autores Santos (2015), Katrein (2017) e Silva (2018), a descrição de competências pautada em Delors (1998), em que a educação básica, juntamente com os especialistas em educação devem desenvolver competências cognitivas e afetivas para crianças de países industrializados ou em desenvolvimento. As competências estão alinhadas “ao bom funcionamento do indivíduo” em atitudes, capacidades pessoais. Ou seja, toda e qualquer criança deve ser preparada por “uma educação digna” para participar ativamente da vida em sociedade, atingir a eficácia no ensino e posteriormente no trabalho (DELORS, 1998, p. 35-36; p. 126-127).

Em *Competências de carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio*, Aliene Lago (2017) aborda o processo de avaliação para orientação profissional e de carreira, o qual, no século anterior, era nomeado de orientação vocacional. O propósito era (e continua sendo) avaliar aptidões para “ajustar a pessoa ao trabalho” (LAGO, 2017, p. 27), pois na era fordista houve o aumento do processo produtivo industrial. A pesquisa consiste na realização de levantamento, descrição, análise e correlação das competências de carreira e socioemocionais com estudantes, em idades entre 14 e 17 anos, do 1º ano do Ensino Médio.

Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Educação à Carreira (QEC) para avaliar as competências de carreira e o *Inventory Assessing Social and Emotional Skills* (SENNA 1.0) para avaliar as competências socioemocionais. A sustentação de seu trabalho está nas categorias: avaliação; competências socioemocionais, competências de carreira, adolescentes, *Big Five*.

Como resultados, a autora afirma que as competências de carreira e as socioemocionais contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem do indivíduo e no preparo para lidar com as transformações na vida pessoal e profissional, resultantes dos desafios do



século XXI. Enquanto o QEC indica como resultados que o aluno vai expandir sua *curiosidade* e seguir o objetivo profissional – o que escolher como profissão – se ao longo de sua vida educacional descobrir o sentido e a importância do trabalho. O SENNA mostra, em seus resultados, que a *responsabilidade* entrelaçada às habilidades de *colaboração*, *curiosidade* e *autocontrole* se sobressaem para o desenvolvimento de estratégias em atingir os objetivos educacionais e profissionais. A pesquisadora observa que a habilidade *curiosidade* se destaca nos resultados dos dois instrumentos de avaliação.

Seguindo o direcionamento de Lago (2017), Gondim *et al.* (2014) concordam que o domínio das competências socioemocionais pelo jovem o levam a potencializar a autoconfiança, criar ambiente de trabalho favorável e se comprometer com a aprendizagem continuada. Defendem que as competências socioemocionais em sentido *transversal* mobiliza conhecimentos, aplicação técnica, atitudes e valores com rápida adaptação do jovem no ambiente de trabalho. Entendem que as competências socioemocionais assumem papel de destaque e influenciam o desenvolvimento de competências amplas para inserção profissional.

Lago (2017), Silva (2018) e Carvalho e Silva (2017) estruturam seus estudos pelo conceito de competências socioemocionais a partir do Material de Discussão sobre Competências Socioemocionais do Instituto Ayrton Senna (2014). Consistem na forma como o indivíduo estabelece as relações, seja consigo mesmo ou com os outros; no gerenciamento de suas emoções; nas tomadas de decisões, na articulação dos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Santos (2015) pauta seu entendimento no texto do Fórum Internacional (2014), o qual enfatiza que o desenvolvimento dessas competências enaltece o trabalho em equipe, a forma de posicionar os sentimentos e o alcance de objetivos promovendo o bem-estar individual, o progresso social proporcionando bons resultados na vida. Nesse conjunto de competências, Carvalho e Silva (2017) apontam para efetivação de políticas públicas e práticas pedagógicas harmonizadas. Gondim *et al.* (2014, p. 400) se distanciam dos documentos e pautam sua definição de competências socioemocionais na inteligência emocional, após análise do entendimento de diversos autores, porém guiados por Daniel Goleman⁵. As competências socioemocionais são formadas pelo conjunto composto por “inteligência emocional, a regulação emocional e as habilidades sociais” (GONDIM *et al.*, 2014, p. 400). O indivíduo integra saberes e ações sobre si e sobre o outro amparado na constituição emocional procurando elevar o bem-estar pessoal e as relações interpessoais.

A definição de competências socioemocionais para Fragoso-Luzuriaga (2017, p. 121) está constituída num misto de autores que visam à inteligência emocional e às competências *emocionais*. Em Goleman, Bar-On, Cooper e Sawaf observa-se o fato de não haver diferenciação clara, mas que competências emocionais são uma “construção independente”. Fragoso-Luzuriaga (2017, p. 121) também utiliza a visão de Mayer e Salovey (1997) que

⁵ Daniel Goleman é psicólogo, escritor e jornalista norte-americano. Autor do livro: Working with Emotional Intelligence. New York, N. J.: Bantam Books, 1998.



estruturam seu pensamento em “habilidades específicas de processamento de informação emocional”, há aqui diferença em relação à competência emocional e alertam que não está correto utilizar os conceitos como sinônimos. Para eles, competências emocionais estão orientadas, em maior intensidade, para medir níveis de realização do que as cognitivas.

Tanto no Material de Discussão sobre Competências Socioemocionais – IAS (2014), no texto do Fórum Internacional (2014) quanto no Relatório: Competências para o Progresso Social: o poder das competências socioemocionais (OCDE, 2015), Santos (2015), Lago (2017), Katrein (2018), Silva (2018) e Carvalho; Silva (2017) mencionam sobre a importância das competências socioemocionais e das competências cognitivas na promoção do progresso social. Este, anunciado e efetivado a partir do agrupamento das cinco dimensões (*Big Five*), na análise de Smolka *et al.* (2015) há separação dos aspectos cognitivos e emocionais. As autoras questionam sobre a redução da personalidade para constituição de instrumento de avaliação psicométrica.

Sobre o “descarte da intrínseca relação entre cognição e emoção”, Smolka *et al.* (2015, p. 222) pontuam que, na ferramenta de avaliação SENNA, está posto: trabalhar a personalidade, a emoção sem a cognição – *Non-cognitive Assessment*. Tecem críticas aos elaboradores do instrumento por enfatizarem a separação das dimensões cognitivas e emocionais, apesar de estar citado no Relatório o atrelamento entre uma e outra. No exposto: “o conjunto de características socioemocionais contribui aproximadamente tanto quanto as cognitivas na determinação do êxito escolar, tal como medido por notas, probabilidade de abandono e escolaridade final atingida” (PRIMI; SANTOS, 2014 p. 27) está firmada ruptura a qual bate na superação dicotômica dos aspectos cognitivos e emocionais em relação ao processo de construção do indivíduo em sua totalidade.

Competências cognitivas ou habilidades cognitivas, para Lago (2017), são as relacionadas ao conhecimento, a utilização do pensamento e linguagem, organização do pensamento abstrato, a assimilação e reflexão de ideias, raciocínio lógico, resolução de problemas. A partir do documento “Matrizes curriculares de referência para o SAEB”, Santos (2015) entende competências cognitivas como aspectos estruturais das interações que o sujeito estabelece com o objeto, intensificadas na ação de observação, classificação, ordenação, representação e outros, as quais são habilidades instrumentais, competências adquiridas.

As competências socioemocionais são entendidas por Silva (2018, p. 154) como mais uma reconfiguração de demanda escolanovista que adquire novas formas de expressão a qual se apoia em novos conceitos produzidos pela “ciência hegemônica”, ou seja, mais um artifício para abstrair o indivíduo também intelectualmente. Assim, competências socioemocionais e cognitivas se constituem dialeticamente contraditórias, pela forma como representam tendências opostas de desenvolvimento.

As mudanças promovidas pelas bases hegemônicas se movimentam para dois lados: numa direção, a expectativa da burguesia em abstrair o máximo do indivíduo para manter o



processo capitalista, além de desfragmentar e isolar sentimentos e emoções do pensamento assegurando a perpetuação da ordem existente. Em outra direção, porém desigual, apresentam-se indivíduos que, ao terem uma “boa formação intelectual promove impacto no desenvolvimento afetivo” (SILVA, 2018, p. 154). Essa formação integrando cognição e emoção não se apresenta de forma adequada ao atendimento dos interesses da burguesia.

Confirma sua hipótese que o objetivo da formação de competências socioemocionais se estabelece na captura integral da subjetividade da classe trabalhadora a partir da apropriação e manipulação de emoções e sentimentos. Defende a “formação intelectual de qualidade com o desenvolvimento afetivo de forma intencional e explícita” (SILVA, 2018, p. 155). Uma vez as competências socioemocionais como mecanismo burguês, rompem a relação afetivo-cognitivo e promovem a defluência da formação nas escolas responsabilizando o ser humano pela sua calamidade social e econômica. Há concordância com a crítica de Smolka *et al.* (2015), em que há separação entre cognição e emoção.

Em acordo com o pensamento de Silva (2018), Marsíglia e Martins (2018) traduzem a formação do trabalhador como uma semiformação, centralizada na precarização, exploração e alienação. Esse desenvolvimento constitui valor somente para o capital, uma vez que suprime do trabalhador sua capacidade de pensamento. Tenazmente vai impossibilitando o acesso ao conhecimento, esse para além do propósito formação humana qualitativa e mostrando a contradição entre a humanização e a alienação. Na contramão do pensamento de Silva (2018) e de Marsíglia e Martins (2018) estão os aparelhos privados de hegemonia. Esses buscam alinhar seus interesses, os da burguesia e do Estado, estimulando a formação de políticas públicas para formação do trabalhador a exemplo do IAS.

Silva (2018, p. 154) em sua análise, afirma que o IAS é “o principal defensor da formação de competências socioemocionais nas escolas públicas”. Fica subentendido que o interesse constituinte desse artifício não vem da classe trabalhadora, “pois a formação que atende aos interesses da burguesia é diametralmente oposta à formação que atende aos interesses das/os trabalhadoras/es” (SILVA, 2018, p. 154). O IAS passa a ser o articulador de políticas educacionais no Brasil com organismos multilaterais no interesse em estabelecer uma (de)formação propositada para o trabalhador a partir das demandas da burguesia em favor de sua recomposição. Esse aparelho privado de hegemonia apregoa ostensivamente a imagem nacional, a de empresários e a sua própria de instigador, impulsor da educação brasileira.

As exigências para o perfil do trabalhador do século XXI, que se (des)especializa e passa à flexibilidade, emerge foco nas competências técnicas e comportamentais. De acordo com Delors (1998) e IAS (2014) o indivíduo precisa de formação que o deixe com amplas competências, as quais proporcionem o enfrentamento de situações complexas, imprevisíveis como aprender, viver, conviver e trabalhar. A pauta de estudos sobre as competências socioemocionais e seu movimento na formação do trabalhador surgem a partir do interesse demonstrado pela OCDE com as indicações no PISA 2012. Mas é no



PISA 2015: draft collaborative problem solving framework que se apresentam fundamentos para a avaliação da habilidade de solucionar problemas de modo colaborativo (RODRIGUES; FERNANDES, 2017).

A OCDE exprime que seu objetivo, na educação, também está voltado para o campo das competências socioemocionais. Nessa direção, observamos, no Brasil, a atuação se organizando como “*lócus* de suposto auxílio”, como “locutor coletivo” e “poder leve” (RODRIGUES; FERNANDES, 2017) por intermédio do MEC e do IAS no Fórum Internacional de Políticas Públicas: “Educar para as Competências do Século 21”.

Os trabalhos analisados destacam a intensa atuação de organizações internacionais no Brasil como: OCDE, Unesco, Banco Mundial. Formulam documentos que direcionam ações políticas à educação em nível global. Em relação às competências socioemocionais, no âmbito nacional são transmitidas pelos documentos do IAS e como política pública a BNCC. Para o entendimento de por onde vão as competências para o século XXI, é importante identificar as competências a partir das mudanças do processo produtivo iniciados pelo Toyotismo. Esse modelo de gestão se traduz em ampla reestruturação da produção, favorecendo a “reprodução do capital em períodos de baixo crescimento econômico e retração do consumo” (SILVA, 2018, p. 26). A partir desse momento, se instituem novas bases de qualificação profissional e desenvolvimento de competências.

Diferente dos outros autores, Gondim *et al.* (2014) e Lago (2017) defendem que a inserção e o desenvolvimento das competências socioemocionais influenciam diretamente na constituição e formação do jovem para desempenho e sucesso no trabalho. Gondim *et al.* (2014), em seu trabalho não referenciam e não analisam o Relatório: Educação um tesouro a descobrir (DELORS, 1998), porém, nas entrelinhas, está subentendida a perspectiva de Delors (1998) quando se refere às competências de aprender a aprender e habilidades de saber-fazer.

Lago (2017), Laros; Pancorbo (2017) e Fragozo-Luzuriaga (2015), em suas conclusões, concordam que o desenvolvimento das competências socioemocionais contribui para o processo de ensino-aprendizagem e formação para o mercado de trabalho, além de serem categóricas as influências para toda a vida do estudante. Gondim *et al.* (2014) seguem a direção dos autores acima citados e acrescentam que habilidades desenvolvidas vão para além dos méritos e valores constituídos pelo sujeito, mas também agregam valor à organização.

Porém Santos (2015), Santos e Carvalho (2016), ao analisarem as constatações elaboradas pelo Projeto SENNA, posicionam concepções preconceituosas que as avaliações desse gênero podem causar. Katrein (2018) sinaliza que o desenvolvimento das competências socioemocionais é perspectiva do capital propor qualificação profissional para prospectar empregabilidade. Para Silva (2018), as determinações de organismos multilaterais aliados às políticas nacionais e aos APH’s provocam o desenvolvimento de “homens ideais” para o mercado de trabalho, os quais são levados à captura da subjetividade. Nesse sentido, Smolka



et al. (2015) criticam o processo avaliativo para identificar competências socioemocionais, interrogando como o desenvolvimento de construtos para medir competências rompe com as dimensões cognitivas e emocionais gerando perdas na construção do conhecimento.

Carvalho e Silva (2017) entendem que o atendimento às demandas do capital está relacionado à uma formação, na qual o sujeito passa a ser capital humano em investimento. Essa formação é criticada por Marsiglia e Martins (2018), por entenderem que os conteúdos são despejados não atingindo a aprendizagem e responsabilizando o jovem quando da ausência de sucesso. A responsabilização pela formação para o trabalho, além da criação de empregos, segundo Rodrigues e Fernandes (2017), também é repassada para escola de acordo com processo de orientação vocacional desvirtuando seu foco da formação humana.

Todos os autores descrevem e entendem as competências socioemocionais como dimensões a serem desenvolvidas para a atuação do indivíduo no mercado de trabalho, em relação à aparência e à posição de “*locus* de suposto auxílio” que os documentos manifestam. Porém, as críticas se diferem: há os que concordam com o posicionamento dos documentos sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para as diversas áreas da vida da criança e do jovem. E os que percebem essas objetivações como súplica do capital e seu poder hegemônico para manter e alavancar a acumulação produzindo trabalhadores, expropriando sua força de trabalho e sua subjetividade.

Considerações Finais

Considerando que, na área da educação, nada está concluído e com nosso método e metodologia de análise muito menos, pois o homem se transforma através da estrutura de sua existência gerando histórica, cíclica e continuamente novas formas de educação (SAVIANI, 2011), esta pesquisa permite compreender o lugar a que pertence o pano de fundo do campo social subsistindo ao tecnicismo e ao reprodutivismo neoliberal burguês imbuídos ao expansionismo do capital.

Ao analisarmos as publicações científicas referentes às competências socioemocionais circunstanciadas no projeto de formação do trabalhador, a partir da delimitação do campo do conhecimento na área da Educação, identificamos que as competências socioemocionais são abordadas pelos autores de forma não circunstanciada, ou seja, não há pormenorização na discussão. Para tanto, apresentam questões acerca de algumas das cinco competências socioemocionais, mas não na sua íntegra, completude e profundidade de análise, uma vez que mostram *en passant* o tecnicismo e reprodutivismo presentes na formação do trabalhador como principal e necessária *aliada* para o estabelecimento e continuidade avassaladora do capital.

Compor esse Estado do Conhecimento nos auxiliou a construir compreensão sobre o tema no *campo* das políticas educacionais brasileiras, sendo que “a estrutura do campo é um *estado* da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se



preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores” (BOURDIEU, 2003, p. 120, grifos do autor), uma vez que o universo educacional nos permite transdisciplinar pelas lutas de classes, nos interesses específicos do processo produtivo e na complexa relação capital/trabalho.

Nos estudos aqui analisados, não encontramos referências sobre a origem das competências socioemocionais para que pudéssemos entender se foram construídas por OCDE, UNESCO e IAS, ou apenas utilizadas pelos organismos em seus interesses de classe. Dessa forma, compreendemos como ponto frágil nas discussões dos autores, uma vez que, não havendo menções sobre as origens das competências socioemocionais nos repositórios de publicações científicas de circulação nacional – teses, dissertações e artigos científicos –, nos leva *a posteriori* realizar pesquisas em acervos internacionais.

Outrossim, nos deparamos com evidências de que as competências socioemocionais aparecem nos documentos estudados pelos autores e tangem pelos termos competências, habilidades, saber, fazer, aprender, ser e conviver. Os termos se constituem em pressupostos para compor a formação de indivíduos potencialmente ativos para o mercado de trabalho, sendo eles capital humano em investimento.

O tratamento que os autores estão dando ao tema permeiam as avaliações externas, de larga escala, seja com base em testes de cognição (SAEB e Prova Brasil), em testes com foco em competências socioemocionais (Projeto SENNA), seja em testes psicométricos para orientação profissional e/ou de carreira (QEC); e na busca pelo entendimento da intensificação das competências socioemocionais no currículo e na escola como *locus* de ensino. Por um lado, as influências e aproximações que esse tratamento traz para a investigação está somente nas bases de análise dos documentos dos organismos multilaterais, uma vez que nosso objeto de investigação não se relaciona diretamente com avaliação. Por outro lado, os instrumentos mostram a avaliação de competências socioemocionais implicadas na formação do trabalhador para desenvolvimento de interesses explicitamente econômicos e de forma subjacente nos interesses sociais.

Nos diferentes pontos de vista em confronto com a realidade (BOURDIEU, 2008), justapostos e mesmo antagônicos, as competências socioemocionais se configuram para os pesquisadores como *protagonista* para que o indivíduo atue no mercado de trabalho, construa a empregabilidade se autorresponsabilizando por ela e por si. Em suas críticas, há autores que entram em concordância com o posicionamento dos documentos sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais na criança e no jovem. Porém, há os que percebem essas objetivações como ações de poder do capital hegemônico para se manter e alavancar a acumulação, produzindo exército de reserva e direcionado a expropriação não só da força de trabalho, mas também da subjetividade.

Essa análise se aproxima do estudo que nos propomos nesta pesquisa, a qual procura compreender o movimento das competências socioemocionais na formação do trabalhador, nos direciona e conduz ao estudo do tema, porém nos instiga ao aprofundamento para



compreensão dos interesses de classe dos organismos multilaterais e IAS como aparelho privado de hegemonia.

Referências

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**. 2016, v. 24, n. 25, p. 8-27.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século Edições, Sociedade Unipessoal, LDA, 2003.

_____. O espaço dos pontos de vista. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p. 11-13.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON J. C.; PASSERON, J. C. **Ofícios de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

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**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan./mar., 2017.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DELORS, J. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Cortez: São Paulo, 1998.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Educar para as competências do século 21** (Sumário: Fórum de Ministros). São Paulo: MEC/INEP/Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 19 jul. 2019.

FRAGOSO-LUZURIAGA, R. Inteligencia emocional y competencias emocionales em educación superior, ¿un mismo concepto? In: **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, vol. VI, núm. 16, 2015, p. 110-125.

FERREIRA, A. G. **Dicionário de Latim-Português**. Portugal: Porto Editora, 1988.

FERREIRA, N. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". In: **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GONDIM, S. M. G. et al. Competências Socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**. 14(4), out./dez., 2014, p. 394-406.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais: material de discussão**. Rio de Janeiro: IAS, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/> Acesso em: 30 set. 2018.



_____. **Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira**, 2016. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em 24 ago. 2019.

KATREIN, C. **Os programas de aprendizagem profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora**. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSC, Florianópolis, 2018.

LAGO, A. **Competências de carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Ciências). USP, São Paulo, 2017.

LAROS, J. A.; PANCORBO, G. Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) Inventory. *In: Paidéia*. v. 27, n. 68, p. 339-347, 2017.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. *In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, 2018.

MOROSINI, M. C. Estado do Conhecimento e questões do campo científico. *In: Educação*. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr., 2015.

MOROSINI, M. C. *et al.* **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PRIMI, R.; SANTOS, D. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo. IAS, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

RODRIGUES, C. E. S. L. FERNANDES, C. O. Governança educacional global e a gênese dos testes das habilidades socioemocionais. *In: Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 28, n. 67, p. 214-235, jan./abr., 2017.

SANTOS, J. E. R. **Política de avaliações externas**: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. Dissertação (Mestrado em Educação). UEM, Maringá, 2015.

SANTOS, J. E. R.; CARVALHO, E. J. G. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *In: Práxis Educativa*. Ponta Grossa, p. 775-794, v. 11, n. 3, set./dez., 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). UNESP, Araraquara – SP, 2018.

SMOLKA, A. L. B. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar., 2015.

