

Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales

Marise Ramos

ramosmn@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5439-3258>

Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro, Brasil.

Jonas Magalhães

jonasmanuel@id.uff.br

<https://orcid.org/0000-0001-6144-9854>

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Rio de Janeiro, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

Resumen

Este artículo tiene como objetivo recuperar el proceso de incorporación de la noción de competencias en la educación brasileña, a partir de las reformas realizadas en la década de 1990, exponiendo analíticamente sus fundamentos e inconsistencias, considerando su recuperación actual por las políticas curriculares resultantes de la Ley n. 13.415/2017 y normas conexas. Se argumenta que, a partir de 2014, organismos internacionales, gobiernos locales y organizaciones no gubernamentales construyen una agenda encaminada a la incorporación de habilidades socioemocionales en la educación. Luego, se explica la extrapolación de esta noción, previamente construida en el dominio cognitivo, al dominio socioemocional, demostrando que esta proposición tiene una matriz epistémica distinta a la formulación original. El camino analítico conduce a la conclusión sobre la intensificación de las incongruencias teóricas y prácticas, con compromisos éticos aún más graves en el momento contemporáneo.

Palabras clave: Competencias. Competencias socioemocionales. Escuela secundaria. Educación profesional.

O que já não era sólido se desmancha no ar: a insustentabilidade da pedagogia das competências cognitivas e socioemocionais

Resumo

Este artigo tem como propósito recuperar o processo de incorporação da noção de competências na educação brasileira, a partir das reformas realizadas nos anos 1990, expondo analiticamente seus fundamentos e incongruências, considerando sua atual recuperação pelas políticas curriculares decorrentes da Lei n. 13.415/2017 e regulamentações correlatas. Discute-se que, a partir de 2014, organismos internacionais, governos locais e organizações não-governamentais constroem uma agenda voltada para a incorporação na educação das competências socioemocionais. Explicita-se, então, a extrapolção dessa noção, antes construída no domínio cognitivo, para o socioemocional, demonstrando que esta proposição tem matriz epistêmica distinta da formulação original. O caminho analítico leva à conclusão sobre o acirramento das incongruências teóricas e práticas, com comprometimentos éticos ainda mais graves no momento contemporâneo.

Palavras-chave: Competências. Competências socioemocionais. Ensino Médio. Educação Profissional.

What was no longer solid blows up in the air: the unsustainability of the pedagogy of cognitive and socio-emotional skills

Abstract

This article aims to recover the process of incorporation of the notion of competences in Brazilian education, from the reforms carried out in the 1990s, analytically exposing its foundations and inconsistencies, considering its current recovery by the curricular policies resulting from Law n. 13,415/2017 and related regulations. It is argued that, as of 2014, international organizations, local governments and non-governmental organizations build an agenda aimed at the incorporation of socio-emotional skills in education. Then, the extrapolation of this notion, previously constructed in the cognitive domain, to the socio-emotional domain is explained, demonstrating that this proposition has an epistemic matrix distinct from the original formulation. The analytical path leads to the conclusion about the intensification of theoretical and practical incongruities, with ethical commitments even more serious in the contemporary moment.

Key words: Skills. Socio-emotional skills. High school. Vocational education.

Introdução

A tentativa de alinhar o Brasil ao movimento internacional de reformas educacionais motivadas por mudanças na sociabilidade do capital na lógica da acumulação flexível (HARVEY, 2016), a partir dos anos 1990, teve a noção de competências como a referência da relação trabalho-educação convergente com a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e o pensamento pós-moderno. (RAMOS, 2001) Essa noção foi defendida por organismos internacionais, governos, organizações não-governamentais e vários intelectuais como capaz de comprometer o ensino com os resultados necessários às demandas da produção flexível. As aprendizagens deveriam ser úteis e, por isto, voltadas mais para o desenvolvimento de competências cognitivas do que para a apreensão de conteúdos. Com isto, se prometia tornar a educação básica e profissional supostamente mais interessante aos jovens e mais funcional ao mercado de trabalho.

Passados quase vinte anos de revogação do Decreto n. 2.208/1997 – ícone dessas reformas – pelo Decreto n. 5.154/2004, educadores progressistas fizeram confrontar a pedagogia das competências com o projeto de formação integrada na perspectiva da politecnia. Quando avançávamos no segundo sentido, o neoconservadorismo acelerou seus passos, primeiro com o golpe jurídico-midiático-parlamentar que tirou a presidenta Dilma Rousseff da presidência da república em 2016, depois com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, ídolo das forças políticas de ultradireita.

A partir de então, reinaugurou-se o movimento de reformas constitucionais, a começar pela Emenda n. 95/2016, que limitou por vinte anos os gastos públicos; passando

pela reforma trabalhista e da previdência, até chegar à educação. Trata-se de um pacote que atinge de morte a Constituição que mereceu, um dia, o título de “cidadã”, e assola dramaticamente direitos histórica e duramente conquistados pela classe trabalhadora. Mais uma vez o ensino médio e a educação profissional são alvos precisos e as políticas curriculares que se seguem nos mostram que a pedagogia das competências nunca saiu da pauta de educadores, intelectuais e políticos vinculados ao neoliberalismo. Retomam-se seus preceitos, ampliando-se seu espectro para o domínio “socioemocional”.

Este artigo tem como propósito recuperar o processo de incorporação da noção de competências na educação brasileira, expondo analiticamente seus fundamentos e incongruências. Em seguida, faz-se o mesmo movimento no sentido de explicitamos a extrapolação dessa noção para o domínio “socioemocional”, demonstrando que esta proposição tem matriz epistêmica distinta da formulação original. O caminho analítico nos levará a concluir sobre o acirramento das incongruências teóricas e práticas, com comprometimentos éticos ainda mais graves no momento contemporâneo.

1 A noção de competências na educação brasileira nas reformas dos anos 1990

A incorporação da noção de competências à educação brasileira inicia-se institucionalmente com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Rigorosamente, na versão original desta lei a palavra competência ainda não carregava o sentido pedagógico que passou a adquirir especialmente a partir da aprovação, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), respectivamente pelo Parecer n. 15 e Resolução n. 3, de 1998; e Parecer n. 16 e Resolução n. 4, de 1999.

Inaugurando a “Era das Diretrizes” (CIAVATTA; RAMOS, 2012), esses documentos visariam apresentar “indicações para um acordo de ações”, com base em “princípios axiológicos” orientadores de pensamentos e condutas; e “princípios pedagógicos”, com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino. Os primeiros, enunciados como a “estética da sensibilidade”, a “política da igualdade” a “ética da identidade”, foram uma tradução das quatro grandes “necessidades de aprendizagem do próximo milênio”, definidas pela UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. A estética da sensibilidade seria o

campo propício ao aprender a conhecer (ênfase a ser dada na educação básica) e ao aprender a fazer (ênfase apropriada à educação profissional), A política da igualdade refere-se ao plano do aprender a conviver. A ética da identidade seria o princípio do aprender a ser, pelo reconhecimento da identidade própria e do outro.

O Ministério da Educação (MEC) publicou, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de caráter não obrigatório, que enunciavam as competências associadas a disciplinas ou a componentes curriculares mais específicos. Essas seriam de “representação e comunicação”; “investigação e compreensão”; e “contextualização sócio-cultural”. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por sua vez, avaliaria o desenvolvimento dessas competências pelos estudantes baseando-se em indicadores ou descritores – as habilidades – que seriam evidenciadas no desempenho.

A educação profissional técnica seguiria os mesmos princípios axiológicos e pedagógicos do ensino médio. Este contemplaria o desenvolvimento de competências de suporte à educação profissional, por meio da “preparação básica para o trabalho”. As competências profissionais seriam descritas na forma de perfis, mediante estudos das atividades profissionais. (BRASIL, 1997)

Ruy Berger (1998), à época titular da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), apontou as principais etapas de construção curricular baseada em competência: a) análise do processo de trabalho; b) construção de uma matriz referencial de competências; c) elaboração de um projeto pedagógico e dos respectivos planos de curso, mediante a transposição didática da matriz referencial de competências, adotando-se a organização curricular modular; e d) uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.

As duas primeiras etapas foram realizadas pela SEMTEC, por meio de comissões técnicas compostas por professores e profissionais do setor ou área de produção. Definiram-se áreas profissionais mediante classificação e agrupamento das atividades econômicas, com base na análise funcional dos processos típicos de trabalho. Originaram-se, assim, as matrizes referenciais de competências que organizou, de forma interrelacionada, funções, subfunções, competências, habilidades e bases tecnológicas, orientadoras do currículo. Por se referirem à área profissional, as competências definidoras dos respectivos perfis foram designadas como gerais, às quais deveriam ser acrescidas competências profissionais específicas da habilitação.

Ramos (2001), com base nas dimensões da qualificação discutidas por Schwartz (1995)¹, concluiu que a ênfase na dimensão experimental da qualificação foi o que permitiu tomar a noção de competências como referência no trabalho e na educação, entendendo-a como capaz de aproximar escola e produção, em resposta à crítica de que a formação escolar não atende às necessidades das empresas. Daí o enfraquecimento da dimensão conceitual da qualificação que se define pelos conhecimentos sistematizados que estão na base das profissões.

A conotação individual dessa noção, por sua vez, tende a despolitizar as relações de trabalho – enfraquecimento da dimensão social da qualificação. De acordo com as DCN, os trabalhadores formados sob a lógica das competências estariam preparados para as instabilidades do mercado de trabalho e teriam construído seu projeto próprio de vida para se adaptarem autonomamente a tal realidade. Valorizou-se, assim, a subjetividade dos trabalhadores num processo de “psicologização das questões sociais”. (RAMOS, 2001)

1.1 A noção de competência no domínio cognitivo nos anos 1990

As DCNEM exaradas em 1998 atribuíram a esta etapa da educação básica a função de desenvolver “competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras”. (BRASIL, 1998, p. 12) Não é nesse documento, entretanto, que se faz uma abordagem detalhada sobre a noção de competências, mas sim no texto de autoria de Ruy Berger (1998) e no documento básico de 2000 do Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 1999). Posteriormente, as DCNEPNT (BRASIL, 1999), apresentaram o conceito de competência profissional, cujas implicações pedagógicas foram recuperadas pelos Referenciais Curriculares Nacionais.

Berger (1998, p. 3) destaca a importância de se desenvolver “competências para tomada de decisão para o trabalho em grupo e para a adequação às constantes mudanças que se processam no mundo do trabalho”. Segundo este autor, as referências teóricas que subjazem à noção de competência são a epistemologia genética de Jean Piaget e a lingüística de Noam Chomsky. Manifesta-se a afiliação ao *inatismo*, sobre a existência, na ontogênese do conhecimento, de uma estrutura ou de uma capacidade inicial inata própria da espécie humana de construir o conhecimento, reconstruindo, por meio do desempenho, as

¹ As dimensões da qualificação são: conceitual, referente aos diplomas que atestam a aprendizagem de conceitos; social, que expressa a organização corporativa e/ou política de trabalhadores com a mesma qualificação; e experimental, relativa à demonstração prática da qualificação no exercício do trabalho.

possibilidades que as estruturas mentais (por Piaget) ou a gramática interna (por Chomsky), permitem em potencial.

Ainda que Piaget considere inato apenas o funcionamento geral da inteligência, a referência teórica do significado conferido à noção de competências tem como base o princípio que efetivamente converge o pensamento de ambos os autores: a construtividade do conhecimento, seja por uma determinação inata, seja pelos estímulos do meio exterior.

Por essa perspectiva, as competências seriam as estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os próprios saberes do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes já construídos pela humanidade, adquiridos por meio das transposições didáticas. Por ser dinâmica, essa interação, motivada pela ação dos indivíduos diante de situações desafiadoras, possibilitaria a construção de novas competências. Encontramos, então, a seguinte definição: “Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor que mobilizadas e associada a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber-fazer”. (BERGER, 1998, p. 8)

Com o mesmo significado, o texto básico de 2000 do ENEM faz a seguinte formulação:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 1999, p. 7).

Machado (1999) sintetiza essa abordagem considerando as competências como mediação entre os universos do conhecimento tácito e do conhecimento explícito, ou entre o conhecimento e a inteligência. Macedo (1999) não leva sua abordagem à dimensão da inteligência ou da construtividade do conhecimento, mas mantém uma convergência com as ideias de mobilização, interação e mediação que envolve a noção de competência nas formulações anteriores.

Outro autor que influenciou a apropriação da noção de competências na educação foi Philippe Perrenoud (1999), que também a associa à capacidade de mobilizar recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar, com eficácia e de forma pertinente, variadas situações em diversos contextos culturais, profissionais e condições sociais. A esses recursos cognitivos mobilizados para a resolução de situações-problema em

contextos distintos, Zabala e Arnau (2010) acrescentam elementos mais próximos aos conteúdos escolares tais como conhecimentos (fatos e conceitos), habilidades e atitudes.

Perrenoud reconhece que a competência se apoia em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, integrando e mobilizando conjuntamente outros recursos na tomada de decisão e no desenrolar da ação (saber em uso). Por essa concepção, a relação entre competências e desempenho não é de identificação absoluta (resultado/produto), mas de interdependência relativa (processo/contexto da ação). De fato, a noção de desempenho acompanha a de competências, sendo sistematizada principalmente no campo da avaliação. Por exemplo, a avaliação do desempenho do estudante ao final da escolaridade básica visaria “aferir o desenvolvimento de competências fundamentais”. (BRASIL, 1999, p. 5)

Em se tratando da educação profissional, a noção de competências é abordada sempre de forma relacionada à autonomia e à mobilidade que deve ter o trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho. Numa das primeiras referências ao termo, chama-se a atenção para que “a competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada”. Precisamente, a competência profissional foi definida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. (BRASIL, 1999, p. 32-33)

Desenvolvidas em função de um universo profissional, os conteúdos de ensino são tratados como “insumos” geradores das competências profissionais. Esses teriam um caráter técnico-científico definidos em função do contexto e da atividade profissional, sendo mobilizados para a obtenção de resultados produtivos compatíveis com as normas de qualidade ou os critérios de desempenho solicitados pelas produções da respectiva área. São essas as competências que se pretendeu apresentar nas Diretrizes e nos Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional.

Não obstante, pelo aporte na psicologia construtivista, a noção de competência resistiria a uma objetivação tal como se faz ao se tentar institucionalizá-la. Nos documentos associados ao ensino médio, ela toma uma conotação próxima ao que foi prescrito pelo artigo nº 36 da LDB, isto é, como domínio de conhecimentos científico-tecnológicos, das linguagens e das ciências sociais. Na educação profissional, os perfis de competências acabam descrevendo as “atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Portanto, referem-se a uma ação, a um comportamento ou a um resultado que o trabalhador deve demonstrar.

Essa questão foi enfrentada na Argentina, na Austrália e na França, reinterpretando-se o perfil de competência gerado pela análise funcional em termos pedagógicos,

respectivamente como capacidades, atributos ou mesmo como saberes, enriquecidos, ainda, pela ideia de Zarifian (1999), sobre as competências recurso. Na descrição dos perfis de competências em documentos nacionais, a competência foi confundida com atividade ou mesmo com desempenho. Ainda que, tanto pela psicologia quanto pela linguística, essas sejam categorias conjugadas, como afirmamos, a primeira é de caráter implícito e a segunda de caráter explícito, não se podendo reduzir uma à outra. Se isto ocorre, retorna-se à essência da psicologia condutivista em que capacidade se reduz ao comportamento, levando os currículos a reproduzirem atividades de trabalho nos processos formativos, quando se trata da educação profissional. Vejamos um pouco mais sobre esse aspecto.

1.2. Implicações psicopedagógicas e curriculares da noção de competências

As reformas educacionais que ocorreram em diversos países buscaram a formalização de uma pedagogia das competências (TANGUY, 1997), na medida em que essa noção extrapolou o campo teórico e adquiriu materialidade na organização curricular. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação linear entre os códigos utilizados para traçar o “perfil do trabalhador competente” e o papel desempenhado pelas diversas instâncias educativas. Stroobants (1998) observa que o interesse dessas descrições de perfil reside na ligação progressivamente estabelecida entre a análise do trabalho e a formação. Ela assinala, porém, que os processos pelos quais se transmite, se adquirem, se diferenciam e se estruturam as competências são o que mais faltam nesses estudos dos saberes, como se a experiência na situação de trabalho bastasse para explicá-los e os processos de socialização e de formação escolar quase não representassem nenhum papel.

Malglaive (1994, 1995) nos lembra que a Pedagogia por Objetivos buscou dar materialidade a essa associação, sabendo-se que os objetivos em pedagogia são a forma como este campo – com a ajuda de B. Bloom – tomou a apropriação teórica da psicologia de Skinner sobre o comportamento humano, o qual não se distinguiria dos mecanismos da sua instalação. A importância que Skinner dá ao “contingente de esforços”, Bloom confere aos “métodos e meios”. Segundo o autor, um objetivo útil define-se pelo desempenho (o que o estudante é capaz de realizar), pelas condições nas quais se deve efetuar o desempenho e pela qualidade ou pelo nível de performance considerado aceitável. Mas a problemática de sua definição estaria ultrapassada devido tanto à evolução do trabalho, quanto ao advento da psicologia cognitiva.

Ele retoma a abordagem linguística para distinguir competência e desempenho, sendo este a expressão de um conjunto de competências mobilizadas pelo sujeito. Mas o fato de o desempenho observado ser um indicador mais ou menos confiável de uma competência supostamente mais estável, que é medido indiretamente – acepção desenvolvida tanto pela linguística como pela psicométrica – não acaba com a questão de sua conceituação. Seria possível descrever um conjunto de ações que remeta para a competência subjacente, sem se perguntar como ela funciona. É o que acaba ocorrendo quando se tenta nomear, classificar, repertoriar as competências ao acrescentar ao verbo “saber” ou à locução “ser capaz de” uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações. Como diz Malglaive, isso designa, de fato, uma atividade e não uma capacidade ou competência. Consequentemente, mantém-se aberta a questão de saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam. De fato, a noção de competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, restrição bastante propícia ao seu sentido instrumental condutivista, que admite sua identificação direta com o comportamento/desempenho. A consequência para o trabalho pedagógico é o tecnicismo, dada a ênfase na eficácia da metodologia, comumente evocada como “ativas”. (RAMOS, 2017)

A análise do currículo mínimo do curso técnico de enfermagem subsequente de uma instituição de educação profissional do Rio de Janeiro (RAMOS, 2019; ALVES, 2022) é exemplar para demonstrar essa tendência. Extraímos as competências listadas para cada componente curricular a fim de identificarmos como elas são enunciadas e como se aproximam ou se afastam das definições de competências a que nos referimos. Foi impossível não estabelecermos uma relação com a Taxonomia de Bloom.

Sabe-se que essa taxonomia é uma classificação hierárquica dos objetivos de ensino dentro do domínio cognitivo (BRUNNER; ZELTNER, 2000), organizados em 6 (seis) níveis em ordem crescente de complexidade, a saber: 1) conhecimento; 2) compreensão; 3) aplicação; 4) análise; 5) síntese; 6) avaliação.

Do total de 94 (noventa e quatro) competências, 35 (trinta e cinco) são enunciadas com o verbo “conhecer”; 20 (vinte), com o verbo “reconhecer”; e uma, com “identificar”. Pela Taxonomia de Bloom, todos esses verbos são expressivos da categoria “conhecer”, que se manifesta, então, 56 vezes. Outras 24 (vinte e quatro) competências são enunciadas com o verbo “compreender”, somando-se a essa categoria de Bloom, duas com os verbos “caracterizar”, sinônimo de “descrever”, além de “interpretar”, usado três vezes, e “selecionar”, usado uma vez. São 30 competências de “compreensão”. Com isto temos 91%

das competências enunciadas nos níveis iniciais da cognição dessa taxonomia (56, “conhecer”; 30, “compreender”).

Enquanto a categoria “conhecimento” corresponde à habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc., ou seja, trazer à consciência conhecimentos prévios, “compreensão” é entendida como a habilidade de dar significado ao conteúdo, sabendo utilizá-lo em contextos diferentes ao da aprendizagem. Na Taxonomia de Bloom (FERRAZ; BELLOT, 2010), a essas categorias segue a “aplicação”, definida como a habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações. No currículo analisado, encontramos somente o verbo “desenvolver”, uma vez, vinculada à aplicação.

A “análise” é a quarta categoria na ordem de complexidade. Ela é entendida como a habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Para isto, é necessário não apenas compreender o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo. Temos quatro ocorrências nesse plano, sendo uma o próprio verbo “analisar”; duas, o verbo “relacionar” e mais uma, o “solucionar”.

Finalmente, tem-se a categoria “síntese”, definida como a habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Os verbos interessantes que constam dos quadros são “propor” e “contribuir” cada um deles se manifestando uma vez. No nível mais complexo da taxonomia, encontra-se o objetivo “avaliar”, uma vez, correspondente à habilidade de julgar o valor de um material.

O exposto mostra que a matriz curricular do curso analisado enuncia objetivos designados como competências, comprovando-se a tendência de a pedagogia das competências reproduzir, na verdade, a pedagogia por objetivos e o que lhe é correlato: o condutivismo e o tecnicismo. Portanto, concordamos com Malglaive (1994) quanto ao fato de a pedagogia das competências não enfrentar a questão fundamental sobre “o que” e “como” ensinar. Tal questão não interessa a essa abordagem, pois o que se espera é realizar uma guinada da finalidade da educação como aprendizagem do conhecimento sistematizado para a demonstração de condutas e desempenhos esperados: “na pedagogia das competências, o conteúdo de ensino se reduz a recurso ou insumo para o desenvolvimento de competências, enquanto os campos de referência de seleção dos conteúdos passam a ser as situações cotidianas, de vida ou de trabalho, ao invés das ciências clássicas” (LAVOURA; RAMOS, 2020, p. 57).

2. As competências socioemocionais nas reformas contemporâneas

A definição de competências apresentada no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 já incorporou os valores como um dos componentes das competências, apesar de esta ter sido construída basicamente no domínio cognitivo. Sinalizavam-se, assim, para a pedagogia das competências, elementos culturais e pessoais com o sentido do saber-ser. Essas diretrizes, bem como as do ensino médio, deveriam ter sido revogadas juntamente com o Decreto n. 2.208/1997, quando foi exarado o 5.154/2004. Porém, somente em 2010 há o movimento de elaboração de novas diretrizes. Esperava-se coerência com a concepção de formação integrada construída e difundida como política educacional na perspectiva da politecnicidade e da formação *omnilateral*. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005)

Não foi este exatamente o sentido tomado pelo Conselho Nacional de Educação. Se, por um lado, as DCN do Ensino Médio contemplaram em boa medida princípios filosóficos e pedagógicos desta concepção, as Diretrizes da Educação Profissional apresentaram um caráter híbrido, fazendo conviver textualmente alguns desses princípios com a manutenção de ideias e noções próprias à lógica das competências. Tal hibridismo se manifestou especialmente na versão aprovada como Resolução CNE/CEB n. 06/2012, pois as primeiras versões, ao contrário, primavam essencialmente pela lógica das competências, aspecto este revertido em parte devido às críticas recebidas. Mas tal conteúdo é retomado de forma ainda mais aprofundada, no contexto das diretrizes curriculares nacionais seguintes à Lei n. 13.415/2017, tanto para o ensino médio (Resolução CNE/CEB n. 03/2018) quanto para toda a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP n. 1/2021), além da Base Nacional Comum Curricular.

As primeiras versões das propostas de DCNEPTNM de 2012 e as diretrizes atuais gerais da educação profissional e tecnológica se inspiram nos princípios axiológicos definidos pelas DCNEM de 1998 com base nos quatro pilares da educação da Unesco. No âmbito da educação profissional, o acrônimo “chave” reúne a ampliação dos componentes da competência: conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções. O termo “chave” também passou a formar um substantivo composto como competências-chave, no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), avaliação comparativa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No âmbito desse programa, a OCDE desenvolveu o Projeto “Definindo e Selecionando Competências-chave” (DeSeCo), concluindo por três grupos: “interagir no seio de grupos socialmente heterogêneos; agir de modo autônomo; utilizar recursos ou instrumentos de modo interativo”. (SACRISTÁN, 2011, p. 42) Note-se a valorização do componente “interação”

na definição de competências em um nível não manifestado antes quando as competências foram abordadas predominantemente no domínio cognitivo.

Observa-se então que, enquanto nas diretrizes aprovadas em 2012 a noção de competências perde força em virtude de uma reorientação curricular visando à formação integrada – mesmo com o hibridismo das diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio – nas atuais ressaltam-se as competências sociais e explicita-se, textualmente, a finalidade de desenvolvimento de competências socioemocionais tanto pelo ensino médio quanto pela educação profissional e tecnológica.

2.1. A construção da “agenda” para incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares

Observamos, desde 2011, tendências que buscam justificar, através de discursos político-pedagógicos, a incorporação de competências socioemocionais nas políticas curriculares. A partir de uma agenda protagonizada pela OCDE, essa ampliação/revitalização da noção de competências tem como principal protagonista no Brasil o Instituto Ayrton Senna (IAS) e assenta-se no deslocamento de ênfase no domínio cognitivo para o “socioemocional”.

Num primeiro momento, esse deslocamento manifestou-se pela mobilização em torno dessa agenda, buscando-se a construção de um discurso que pudesse produzir um consenso conceitual, pedagógico e terminológico em torno da noção de competências socioemocionais. Mas tal agenda ganha materialidade efetiva por meio de parcerias público-privadas estabelecidas pelo IAS, das quais se destaca a que resultou na reformulação curricular do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, observa-se a ampliação da consecução dessa pauta em nível nacional através da incorporação da temática socioemocional em documentos de políticas curriculares e educacionais nacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidando-se, a partir daí, sua operacionalização também nas políticas curriculares de outros estados e municípios.

Considerando tal movimento, é possível identificar, no percurso de gênese e incorporação da noção de competências socioemocionais nas políticas curriculares nacionais, a existência de dois momentos distintos, mas articulados, a saber: 1) a mobilização da agenda, na qual os sujeitos políticos buscaram formular e disseminar o discurso acerca das competências socioemocionais, construir consensos, agregar forças políticas e formalizar proposições operacionais que pudessem ser incorporadas às políticas de

educação; 2) implementação da política, momento no qual a noção de competências socioemocionais extrapola o âmbito local/regional e passa a ser incorporada em ações em nível federal e é assumida em documentos curriculares nacionais, passando a mobilizar mais os gestores educacionais, grupos empresariais e críticos do campo profissional, político e acadêmico, seja para concretização da referida política em nível nacional ou regional, seja na avaliação crítica das implicações de tal implementação em seus aspectos políticos, organizacionais, institucionais e pedagógicos.

Não há uma separação estanque desses dois momentos dado que, mesmo após a incorporação dessa agenda pela política educacional, a mobilização da pauta, dos discursos e dos consensos se mantêm. Porém, para fins de elaboração de uma linha cronológica, podemos estabelecer como marco inicial do primeiro momento, a promoção pelo IAS do Seminário Educação para o século 21 em 2011 e, como ápice do segundo momento, a homologação da BNCC em 2018.

De acordo com Magalhães (2022) o termo “competências socioemocionais” só adquire maior relevância e recorrência nos discursos pedagógicos e nas políticas educacionais a partir do ano de 2014. Antes disso, discussões e propostas curriculares sobre a formação dos aspectos socioemocionais estavam relacionadas à educação socioemocional, impulsionada na década de 1990 por intermédio de programas desenvolvidos com base nos conceitos de aprendizagem socioemocional e inteligência socioemocional. Com o desenvolvimento das pesquisas do economista James Heckman, acerca da relação entre habilidades não-cognitivas e desenvolvimento do capital humano, cresce o interesse de organizações como a OCDE e o Instituto Ayrton Senna (IAS) em promoverem iniciativas e propostas curriculares que contemplem o desenvolvimento dessas habilidades.

No Brasil, essas duas organizações estiveram envolvidas na construção e promoção da agenda socioemocional junto aos governos, gestores educacionais, profissionais de educação e o público em geral. Num primeiro momento, esse movimento foi realizado por meio da organização de eventos que buscavam mobilizar agentes públicos e privados e chamar a atenção da comunidade educacional para as chamadas “competências para o século XXI”. Remetendo-se ao mote “Educação para o século XXI”, tais eventos refletem um momento ainda incipiente de construção de consensos terminológicos e políticos-pedagógicos acerca das competências socioemocionais, mas já apontam para a tendência de incorporação da dimensão socioemocional no currículo e sinalizam o claro apelo ao termo competências para conferir maior visibilidade e legitimidade a essa suposta inovação curricular. Em um segundo momento, o IAS avança na promoção dessa agenda ao

implementar, em caráter experimental, uma proposta curricular para desenvolvimento de competências cognitivas e não-cognitivas em algumas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Tal experimentalismo ganha endosso e apoio da OCDE que, através de uma parceria com esse instituto e essa rede de ensino, contribui para o desenvolvimento de uma avaliação em larga escala de competências socioemocionais de estudantes da educação básica e do ensino médio, que resultou na elaboração de um instrumento de mensuração das referidas competências. Por fim, após despertar a atenção do público especializado e dos gestores públicos para essa agenda e utilizar a rede estadual de ensino como laboratório de suas experiências, o IAS e a OCDE realizam um fórum internacional que reúne representantes políticos de 14 países, incluindo o ministro da educação do Brasil, no qual são firmados acordos e os parâmetros teóricos, conceituais e políticos que passarão a balizar o debate e as políticas públicas relacionadas a esse tema a partir de 2014.

Promovida a agenda socioemocional em âmbito nacional, a pauta das competências socioemocionais passa a ser progressivamente incorporada nas ações e políticas desenvolvidas por diferentes órgãos nacionais. Assim, vemos a discussão sobre competências socioemocionais prosperar e ganhar espaço no CNE, na Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e na Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) em documentos, declarações e políticas defendidas e ou implementadas nessas esferas institucionais. Posteriormente, esse debate ganha materialidade mais efetiva pela inclusão da noção de competências socioemocionais na reforma do ensino médio, na BNCC e nas novas diretrizes curriculares do ensino médio e da educação profissional e tecnológica.

No que se refere a reforma do ensino médio, a despeito das contradições e retrocessos já devidamente registrados e problematizados por pesquisadores do campo da educação, interessa-nos destacar a breve, mas significativa menção à inclusão de aspectos socioemocionais no currículo do ensino médio, tal como disposta na nova redação do inciso 7º do artigo 35 da LDB:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2017)

Nota-se aqui o recurso aos projetos de vida e o apelo à ideia de formação integral, dois dos pressupostos político-pedagógicos preconizados pelo currículo socioemocional do

IAS implementado na rede estadual do Rio de Janeiro. Longe de se tratar de mera casualidade e coincidência, compreendemos que tal alinhamento demonstra uma significativa influência da publicização e construção ativa de discursos e consensos em torno das competências socioemocionais realizados pelo IAS e a OCDE nos últimos anos. Cabe registrar ainda a flexibilidade conferida aos sistemas de ensino, pelo inciso 1º do artigo 36, para definirem, a partir critérios próprios, as “competências e habilidades” que irão compor os componentes curriculares dos itinerários formativos, o que amplia ainda mais a possibilidade de incorporação de objetivos socioemocionais nos currículos de ensino médio. Veremos que no texto da BNCC esses objetivos encontram-se mais diluídos e articulados às dez competências gerais, sendo explicitamente referidos nas três últimas dessas competências.

Assumida como referência para estabelecer as aprendizagens a serem desenvolvidas na educação básica, a noção de competência é definida no documento da BNCC de forma semelhante ao Parecer n. 16 e Resolução n. 4 do CNE, de 1999: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 7).

No que se refere especificamente às competências socioemocionais, vê-se que essas se encontram diluídas em diferentes objetivos de aprendizagem e/ou competências específicas na forma de termos como empatia, diálogo, criatividade, resiliência, comparecendo de modo mais evidente nas três últimas competências gerais, tais como transcritas abaixo:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.10)

Nota-se que nestas três últimas competências, os aspectos socioemocionais ganham destaque e autonomia em face de uma possível articulação com os conhecimentos científicos e saberes de natureza cognitiva, o que, a nosso ver, demonstra concordância e convergência com os pressupostos epistemológicos e político-pedagógicos que vinham, desde 2011, sendo propalados pelo IAS e pela OCDE. Resta claro, portanto, que a formação de competências

socioemocionais foi definitivamente assimilada não só ao discurso pedagógico, mas à política educacional nacional, constituindo a sua incorporação nas competências gerais da BNCC a forma mais elaborada e explícita do êxito alcançado pelos seus propagadores e divulgadores, particularmente, o IAS e a OCDE.

De forma a alinhar as diretrizes à BNCC e à nova organização curricular proposta pela reforma do ensino médio, observa-se, entre os anos de 2018 e 2020, mais uma reformulação desses documentos que também incorporam explicitamente as competências socioemocionais em seu arcabouço teórico, normativo e programático. No artigo 5º da resolução 03/2018, que instituiu as novas DCNEM, estabelecem-se, para além dos princípios gerais do ensino médio em todas as suas modalidades já determinados na Constituição Federal e na LDB, alguns princípios específicos dos quais destacamos os dois primeiros: “I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018, p. 2).

Retomam-se aqui, mais uma vez, três motes recorrentes no debate iniciado em 2011 pelo IAS: o desenvolvimento aos aspectos socioemocionais, a ideia de formação integral, e o dispositivo curricular/pedagógico dos projetos de vida. Dando ainda mais clareza sobre a relação entre ambos, o artigo 6º da resolução, que define os termos utilizados no documento, descreve assim o entendimento de formação integral: “desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam sua autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 2).

Em relação à definição de competências, reproduz-se no documento o seu significado tal como estabelecido na BNCC. Já a definição de habilidades ganha maior especificação sendo enunciada como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados. (BRASIL, 2018, p.3) Ao mesmo tempo, aponta-se para o fato de a expressão competências e habilidades serem adotadas no documento como equivalente a direitos de aprendizagem, tal como expresso no PNE. No entanto, ao tratar da organização curricular, o inciso 3º do artigo 7º assinala que:

As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas

complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 4)

Neste inciso, as aprendizagens essenciais não são tratadas como equivalentes às competências e habilidades, mas como aquilo que possibilita o seu desenvolvimento. Por sua vez, competências e habilidades são aqui tratadas como sinônimos. Ou seja, no documento, aprendizagens essenciais, competências e habilidades são tratadas ora como termos equivalentes, ora como termos articulados. Nota-se, uma evidente confusão conceitual, cujos termos parecem cumprir mais uma função mobilizadora e ideológica do que propriamente teórica e estruturante.

Assim, ao mesmo tempo em que se enuncia que as competências e habilidades da BNCC orientarão a construção dos currículos do ensino médio, no que se refere à formação geral básica, concede-se maior autonomia aos sistemas de ensino para organização dos itinerários formativos, permitindo a inclusão, por seus critérios, de “competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante”. (BRASIL, 2018, p. 8)

Comparadas às DCNEM de 2012, é nítido o retrocesso ao se abandonar a concepção do trabalho como princípio educativo e das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como eixos integradores entre os conhecimentos. Retrocede-se, em grande medida, às DCNEM de 1998, que preconiza a organização curricular a partir das competências. A diferença reside no fato de que, naquele momento, embora sejam mencionadas competências “cognitivas e sociais”, a ênfase recaía mais sobre a formação de competências cognitivas complexas (capacidade de abstração, manipulação de informações, raciocínio, resolução de problemas, etc). Nas atuais DCNEM, os aspectos socioemocionais, em consonância com a BNCC, adquirem maior relevância, dado o contexto socioeconômico e político-educacional vivenciado em nível nacional e internacional, com a exacerbação da crise do capital, que apela cada vez mais para a necessidade de conformação de sujeitos flexíveis e resilientes, aptos a aceitarem o restrito horizonte da empregabilidade e/ou do autoempresendedorismo.

Compondo o conjunto de normatizações que buscam alinhar os sistemas, níveis e modalidades de ensino aos pressupostos da reforma do ensino médio, a Resolução CNE/CP n. 1/2021, consolida o arcabouço jurídico necessário à sua implementação nos modelos dos propósitos estabelecidos pela lei 13.415/2017, ao estabelecer novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DNGEPT) em todos os níveis

de ensino. Estabelecem-se normas para a estrutura e funcionamento dos cursos e para a formação e atuação docente nesta modalidade de ensino.

De início, chama a atenção a incorporação de princípios norteadores próprios do campo crítico e que foram retirados das novas DCNEM. Tais princípios, no entanto, encontram-se mesclados com noções próprias da perspectiva neoliberal propaladas nos últimos anos pelos reformadores educacionais. Este é o caso do artigo 3º, que enuncia como princípios da educação profissional e tecnológica o trabalho como princípio educativo; a integração com a ciência, cultura e tecnologia; e a pesquisa como princípio pedagógico. Também comparecem no texto outros princípios como “indissociabilidade entre educação e prática”, “tecnologia como uma das bases científicas da produção moderna”, “interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica”; e “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-racial”. Apesar dessa apropriação de concepções do pensamento crítico no documento – estratégia frequentemente usada pelos reformadores educacionais para a obtenção do consenso – as competências continuam sendo a referência para a organização curricular, estando em consonância com a perspectiva da BNCC e dos itinerários formativos. Nas DNGEPT, as competências profissionais são definidas como:

A capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho. (BRASIL, 2021, p. 4)

Merece ser destacada a atenção dada às competências socioemocionais neste documento curricular, o único de abrangência nacional dentre os analisados até agora que procura conferir-lhe uma definição mais precisa. Desse modo, no inciso 2 do artigo 19, elas são entendidas como competências que compõem o perfil profissional de conclusão dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e definidas como:

um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (BRASIL, 2021, p. 8-9)

O documento refere-se também às competências pessoais, mas diferentemente das profissionais e socioemocionais, não são por ele definidas. Apesar disso, considerando que se mantém, em relação às DCNEPT de 2012, a concepção de perfil profissional composto por “competências profissionais e pessoais”, sendo essas últimas, naquele momento,

identificadas como as competências básicas desenvolvidas no ensino médio, entendemos que as competências pessoais podem ser lidas como aquelas previstas na BNCC e que englobam aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Esse entendimento é reforçado pela redação do artigo 23 que, ao tratar do planejamento curricular necessário à "concretização da identidade do perfil profissional de conclusão de curso"; indica que ele é definido pela:

explicitação dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, compreendidos nas competências profissionais e pessoais, que devem ser garantidos ao final de cada habilitação profissional técnica e das respectivas saídas intermediárias correspondentes às etapas de qualificação profissional técnica, e da especialização profissional técnica, que compõem o correspondente itinerário formativo do curso técnico de nível médio. (BRASIL, 2021, p. 9)

2.2. A dimensão socioemocional das competências nos anos 2010: possíveis bases epistemológicas

A dimensão socioemocional, a qual a noção de competências tem sido mais comumente associada nos últimos anos, não constitui elemento novo ou antes desprezado pela pedagogia das competências. Pelo contrário, embora a menção explícita aos termos social e emocional, em conjunto ou em separado, não seja recorrente na corrente francesa da sociologia do trabalho, responsável por discutir tal noção no contexto da reestruturação produtiva, termos como competências sociais e competências emocionais são relativamente comuns em textos escritos por Daniel Goleman e Richard Boyatzis, autores norte-americanos que discutem a noção de competências a partir da psicologia comportamental aplicada ao âmbito das organizações.

Inicialmente, o termo socioemocional ganha projeção com a organização *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), responsável por cunhar o termo *Social and Emotional Learning* (SEL), traduzido na literatura acadêmica nacional como Aprendizagem ou Educação Socioemocional. Pode-se afirmar ainda que o aspecto da subjetividade mais diretamente vinculado às dimensões intra e interpessoais esteve, desde sempre, no foco dos diferentes discursos e dispositivos de competências que mobilizaram políticas e ações no âmbito da gestão de pessoas e da educação básica e profissional.

Mais recentemente as abordagens sobre a formação de competências socioemocionais orientam-se hegemonicamente por perspectivas que se apoiam em estudos psicométricos, econométricos e constructos teóricos do campo da neurociência, psicologia

positiva e teorias da personalidade. De outro modo, organismos internacionais a OCDE e agentes privados como o IA defendem que a inclusão da formação socioemocional na educação escolar incrementaria o desenvolvimento de competências cognitivas, laborais e cidadãs, acarretando melhoria dos índices sociais e econômicos. Verificam-se, assim, interesses e motivações socioeconômicas e político-ideológicas implicados nessas políticas.

Nas proposições teóricas, programáticas e político-pedagógicas dessas organizações as competências socioemocionais são apresentadas como um domínio da subjetividade humana que se expressa em diferentes âmbitos das relações inter e intrapessoais dos indivíduos. Assim, no plano mais geral da sociabilidade humana tais competências se manifestam, dentre outras formas, na maior capacidade e destreza dos sujeitos para trabalhar cooperativamente, comunicar-se assertivamente, resolver conflitos de natureza pessoal, familiar e social – incluindo as relações de trabalho – ser empático e saber reconhecer emoções nos outros, suportar e lidar com situações de estresse, pressão e incerteza e ainda agir ética e eficazmente em situações que envolvem diferentes interesses e exigem tomada de decisões e atitudes proativas. Na esfera da construção da individualidade, identidade e da vida intrapsíquica, as competências socioemocionais se revelariam na maior ou menor habilidade do sujeito para lidar com suas próprias emoções, sabendo reconhecê-las e mobilizá-las para melhor compreender a si mesmo e atingir metas pessoais. Também poderiam ser identificadas pelo grau de auto-organização do indivíduo a forma como planeja, organiza e executa ações e mobilizando sua cognição, motivação, criatividade e outros recursos pessoais para alcançar seus objetivos de diferentes ordens.

Para traduzir teoricamente esse amplo espectro de competências, a OCDE e o IAS tem adotado como referência epistemológica o modelo do Big Five, equivalente de uma teoria da personalidade que, apoiada em estudos psicométricos, definiu os cinco grandes domínios da personalidade humana: abertura às novas experiências, conscienciosidade, amabilidade, extroversão e neuroticismo. Tal referência vem orientando a construção de dispositivos curriculares e avaliativos dessas organizações, já materializados em instrumentos de avaliação, matrizes de competências, modelos de currículos e programas de formação de professores. A elaboração desses dispositivos evidencia o esforço dessas organizações para não só promoverem a agenda socioemocional, como discutimos, mas também instrumentalizarem agentes públicos e privados com ferramentas que facilitem a implementação de políticas de educação voltadas à formação das competências socioemocionais.

Em seu texto mais representativo, o relatório “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, a OCDE define competência 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)

Essa definição, que não remete, a princípio, a nenhuma das definições dadas pelas abordagens francesas e americana da noção de competências, na verdade sintetiza a função operacional desse constructo nas políticas educacionais: 1) incorporar diferentes competências nos currículos com a finalidade de promover o bem estar individual e o progresso socioeconômico; 2) desenvolvê-las partindo do pressuposto de que são maleáveis e podem ser desenvolvidas em diferentes momentos da vida; 3) avaliá-las com instrumentos precisos para que possam garantir as evidências necessárias à sua legitimação e consolidação nos currículos, já que se entende que elas poderiam predizer a melhoria em indicadores sociais e econômicos. Trata-se de uma concepção explicitamente tecnicista e economicista, embora seja revestida de um discurso humanista e socialmente responsável.

Quanto às competências socioemocionais, o relatório da OCDE as define de maneira superficial. Ressaltando que também são denominadas como competências não-cognitivas, de caráter ou como qualidades pessoais, as competências socioemocionais seriam “o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional”. (OCDE, 2015, p.34) Equiparam-se aqui competências com habilidades e competências socioemocionais com qualidade pessoais ou de caráter, o que remete a constructos próprios de teorias da personalidade.

Embora as inconsistências conceituais possam ser vistas como incoerentes em relação à noção típica de competências, tal como desenvolvida pelas perspectivas teóricas que tradicionalmente operam com esse conceito, de fato, as definições de competências e competências socioemocionais apresentadas pela OCDE no seu relatório mais representativo e persuasivo acerca dessa nova pauta educacional, guardam coerência com os referenciais teóricos que fundamentam a construção e promoção dessa agenda em âmbito internacional. Assim, além da afiliação à teoria do capital humano, atestada pelas inúmeras referências aos estudos do economista James Heckman e seus colaboradores sobre os efeitos tardios e positivos do desenvolvimento das “habilidades não-cognitivas” em crianças que participaram de programas de educação pré-escolar de caráter compensatório, o relatório

também é claro ao dizer que a estrutura apresentada, que conjuga competências cognitivas e socioemocionais, toma como base a taxonomia de personalidade do Big Five. Além desta, são mencionadas ainda outras referências como a psicologia positiva, a estrutura do caráter desenvolvida pelo *Center for Curriculum and Redesign* e a Aprendizagem Social e Emocional (SEL), cujo conceito e modelo foram elaborados pela CASEL.

Não há no relatório qualquer justificativa ou explicação teórica-epistemológica para a adoção desses referenciais e, menos ainda, para conversão das competências em traços de personalidade. O argumento de força são os estudos longitudinais desenvolvidos pela OCDE junto aos países membros e parceiros que apontam para a melhoria de uma série de indicadores sociais, educacionais e econômicos nos países em que, supostamente, há maior investimento no desenvolvimento dessas competências, tanto em nível educacional quanto individual. As mesmas incongruências observadas no relatório da OCDE podem ser identificadas nos documentos do IAS, já que ambos vêm atuando conjunta e colaborativamente desde 2014. Na literatura utilizada como referência nos documentos da OCDE e do IAS os termos competências não-cognitivas, habilidades leves, *soft-skills* e educação do caráter são tomados como sinônimos de competências e/ou habilidades socioemocionais, termos que tem se firmado no campo educacional. Essa profusão de termos dificulta perceber que as competências socioemocionais seriam afetas às teorias da personalidade e não às dos domínios de aprendizagem.

Conclusões: as competências podem sustentar uma teoria pedagógica?

Como vimos, a noção de competência, no Brasil, orientou-se por aproximações com o construtivismo piagetiano e o teoria da competência linguística de Chomsky. Ao mesmo tempo, fez-se transposições do campo da sociologia do trabalho e da psicologia da administração para os campos da gestão de pessoas e da educação.

Demonstramos que a incorporação da noção de competência na educação, ainda que orientada para objetivação da ação, estaria dimensionada subjetivamente pelo domínio dos saberes cognitivos, psicomotores e socioemocionais e da mobilização, pelos esquemas mentais, de conhecimentos/saberes e outros recursos de diversas ordens e fontes. Vimos, porém, com base em Malglaive (1994), que a objetivação das competências enunciada pela locução “ser capaz de”, seguida de um verbo de ação e o objeto da intervenção não resolve a questão sobre o que os estudantes precisam saber para que façam o que se espera deles. Discutimos, ainda, que, seja pelo aporte construtivista, seja pelo linguístico, competências e

desempenhos são categorias conjugadas, mas uma não se reduz a outra; pois, enquanto a primeira é de caráter implícito, a segunda é de caráter explícito. Aspecto semelhante ocorre na relação entre conhecimentos e competências, pois, enquanto os primeiros têm dimensões objetivas e formais, as segundas implicariam mobilizações de ordem subjetiva não formalizáveis ou mensuráveis. Dessa compreensão se aproximam análises, por exemplo, de Perrenoud (1999) e Zarifian (1999). Essas questões evidenciam incongruências das tentativas de se elaborar uma teoria pedagógica baseada em competências, o que Dias (2010, p. 74) também reforça:

(1) os saberes fazem parte da competência, mas não se podem confundir com ela; (2) as competências são descritas como ações, mas não é o facto de descrever as ações que explica ou que possibilita a ação ou o êxito; (3) as competências estão directamente relacionadas com o contexto e o saber ser não tem implícito esse contexto.

Tais apontamentos acerca das relações entre conhecimentos, competências e desempenhos somados a outros já mencionados, nos colocam em condições de fazer alguns questionamentos acerca da avaliação de competências socioemocionais e da introdução desta noção no currículo da educação básica.

De maneira geral, as competências têm sido interpretadas pela coexistência de saberes cognitivos (saber-conhecer), psicomotores (saber-fazer) e socioafetivos (saber-ser/saber conviver) que podem ser mobilizados e integrados em um dado contexto com vistas à resolução de problemas. Por essa definição, mais próxima da matriz construtivista, parece-nos que as competências socioemocionais seriam um tipo de saber, e não uma competência em si. De outro modo, se o saber-ser não tem implícito o contexto, não é possível definir em que situações elas podem ou não ser mobilizadas.

Como já observava com perspicácia Tanguy (1997, p. 181): “A decomposição do ‘saber-ser’ em comportamentos ordenados e indexados é ainda mais embaraçosa: a criatividade se deixa medir em termos de capacidades que possam ser ordenadas em uma escala?”

Concordando com a autora, sublinhamos que, ao contrário do que se propõe fazer com as competências cognitivas – avaliá-las em termos de escalas de gradação de proficiência, tendo-se habilidades como descritores de desempenhos – as competências socioemocionais são constituídas por domínios de personalidade instáveis e ambivalentes que, na maioria das vezes não se conjugam no mesmo contexto. Exemplificando: ser extrovertido não é uma competência, mas a manifestação do mesmo domínio socioafetivo no qual se manifesta também a introspecção. Quais dessas facetas são importantes nos

contextos de ações em que se aplicam as competências socioemocionais? Como avaliar esse domínio sem cair em relativismo valorativo das emoções? Que disposições subjetivas e objetivas levam o sujeito a um pólo ou a outro? Os atributos da personalidade do Big Five: estabilidade emocional, abertura às novas experiências, resiliência, extroversão e amabilidade mostram-se flutuantes, instáveis e ambíguos quando se pensam os contextos reais em que poderiam ser mobilizados, tornando-se difícil estabelecer qualquer paralelo entre as competências socioemocionais e os esquemas mentais de Piaget, entendidos pela abordagem de Perrenoud como domínios estáveis da estrutura cognitiva.

Pelo mesmo motivo, pretender avaliar competências socioemocionais a partir dos desempenhos observáveis seria demasiadamente problemático. Daí talvez, a opção da OCDE e do IAS de utilizarem questionários de autorrelatos em avaliações de larga escala deste tipo. De acordo com Vieira (2015) a avaliação de competências socioemocionais que busca estabelecer relações causais entre os recursos não-cognitivos e o desempenho escolar esbarraria ainda em dois tipos de dificuldades: 1) a ausência de padrões confiáveis que relacionem e dimensionem o impacto de atributos socioemocionais e de outras variáveis no desempenho escolar; 2) a possibilidade da ocorrência de causalidade reversa ou associação cumulativa entre competências socioemocionais e desempenho em determinadas atividades.

Como dissemos, os recursos socioemocionais que os sujeitos lançam mão para realização de tarefas não podem ser deduzidos do seu conteúdo ou dos contextos aos quais se aplicam. Para resolver uma equação de 2º grau, o sujeito certamente precisa dominar alguns conceitos de álgebra (conhecimentos) e operações (habilidades), mas pode resolver o problema com maior ou menor nível de concentração dependendo dos recursos cognitivos, dos conhecimentos e das habilidades de cálculo de que dispõe. Pode se sentir mais à vontade em fazer essa tarefa em um ambiente silencioso, com uma música suave ou mesmo com uma música mais ruidosa, mobilizando-se pelo estado de ansiedade, motivação, prazer ou calma.

A avaliação de competências socioemocionais pode se mostrar ainda mais problemática quando se busca descrever ou localizar conhecimentos e habilidades a elas subjacentes ou requisitos necessários para que elas se manifestem. Como avaliar essas competências socioemocionais/atributos de personalidade se elas não parecem ter conteúdo em si? O domínio “estabilidade emocional”, por exemplo, não mobiliza conhecimentos ou habilidades; permite apenas que eles se manifestem em determinado contexto e situação enquadrados objetiva e subjetivamente pelo sujeito. A estabilidade emocional pode estar presente no desempenho competente de uma tarefa ou em uma situação da vida cotidiana, mas, neste caso, o aspecto objetivo do contexto é definido pela experiência subjetiva e pela

disposição interna do sujeito para colocar ou não em movimento os recursos socioemocionais de que dispõe. O que queremos dizer é que, as competências socioemocionais não poderiam ser mobilizadas para outros contextos sem a concorrência dos aspectos volitivos e subjetivos do sujeito, que escapam a qualquer tipo de controle externo. Pressupor que seja possível definir competências socioemocionais em função do desempenho esperado e dos contextos é ignorar que o próprio sujeito pode mobilizar outros recursos socioemocionais, e mesmo cognitivos, para emular, compensar ou substituir comportamentos explícitos ou implícitos esperados ou exigidos para um desempenho eficaz em tarefas, sejam elas prescritas ou não.

As incompatibilidades e insuficiências apresentadas se explicam pelas diferenças nas matrizes teóricas e epistemológicas que originaram as formulações sobre competências no campo da educação (fortemente inspiradas no conceito de esquemas cognitivos) e no campo da economia/psicologia (ancoradas em teorias sobre a inteligência emocional e social e da personalidade). Assim, a transposição/conversão da noção de competências em atributos da personalidade, feita teoricamente de modo arbitrário e injustificado pela OCDE e pelo IAS, expõe evidentes inconsistências e debilidades: 1) as bases teóricas da noção de competências socioemocionais apresentam, quando comparadas com a noção de competências correntemente adotada na educação brasileira, incompatibilidades conceituais e epistemológicas que inviabilizam qualquer conversão ou correspondência entre essas noções e os referenciais que lhe dão sustentação; 2) introduz-se, deliberadamente ou não, uma confusão entre competências e traços de caráter /de personalidade, que não possuem correspondência direta e não são justificadas pelas referidas organizações; e 3) a forçada e artificial correspondência referida, desconsidera que, em geral, a mobilização das competências está relacionada aos contextos e desempenhos requeridos, enquanto a manifestação dos traços de personalidade tem maior independência em relação a estes.

Com a entrada da agenda socioemocional nas políticas curriculares brasileiras, as escolas e professores serão cada vez mais convocados a promoverem o desenvolvimento das competências socioemocionais. Em contrapartida, não existe, até o momento, um acúmulo de discussões e de conhecimentos que possam balizar o debate sobre como a educação escolar poderia, de fato, contribuir para o desenvolvimento de tais competências, nos termos implicitamente postos pela OCDE, ou seja, como modelação dos atributos de personalidade. Se isto, do ponto de vista ético, já seria altamente questionável num contexto social democrático, torna-se ainda mais grave quando o ultraconservadorismo se amplia para o

controle ideológico e do comportamento das pessoas na sociedade em geral e na escola em particular.

Referências

ALVES, Márcia Valéria. **Concepções pedagógicas na formação do profissional técnico de enfermagem da escola técnica estadual de saúde-Faetec**. 2022. 118p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

BERGER, Ruy. Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DOS PAÍSES DO MERCOSUL, 5, 1998, Pelotas. Anais [...]. Pelotas: Escola Técnica Federal de Pelotas, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualização até 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. MEC. **Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico 2000**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf> Acesso em 18 abr. 2022.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: SEB, 2017.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1/2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 03/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 . Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 4/1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 16/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 3/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 15/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRUNNER, Reinhard e ZELTNER, Wolfgang. Taxonomia de objetivos de aprendizagem. Verbete. In: **Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional**. Petrópolis, 2000, p. 246.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 11-37, 2012.

DIAS, Isabel. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, p. 73-78, 2010.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.

MACEDO, Lino de. Eixos teóricos que estruturam o ENEM: conceitos principais. Competências e Habilidades. A Situação-problema como avaliação e como aprendizagem. Proposta para pensar sobre situações-problema a partir do ENEM. In: SEMINÁRIO DO

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 1, Brasília, Anais [...]. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1999.

LAVOURA, Tiago; RAMOS, Marise. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Júlia et. al. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, pp. 47-62.

MACHADO, Nilson. Eixos teóricos que estruturam o ENEM: conceitos principais: interdisciplinaridade e contextualização. In: SEMINÁRIO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 1, Brasília, Anais [...]. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1999.

MAGALHÃES, Jonas. **Formação de competências socioemocionais: fundamentos de uma pedagogia em construção**. 2022. 520f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e

Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MALGLAIVE, Gérard. Competências e engenharia de formação. In: PARLIER, Michel; WITTE, Serge de. **La compétence mythe, construction ou réalité?** Paris:L' Harmattan., p. 153-168 1994.

MALGLAIVE, Gérard. **Ensinar Adultos**. Portugal: Porto Ed., 1995.

MOVIMENTO PELA BASE. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. Center for Curriculum Redesign, 2018.

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

RAMOS, Marise. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, 27(3), 26-35, 2001.

RAMOS, Marise. “Metodologias ativas”: entre movimentos, possibilidades e propostas. In: PINHEIRO, Rosa (org). **Redescola e a nova formação em saúde pública**. Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, Redescola, 2017, p. 43-66.

RAMOS, Marise. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde: quantidade e qualidade nas redes públicas de educação**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: Fiocruz; Uerj. Apoio Faperj – Cientista de Nosso Estado, 2019.

SACRISTÁN, José. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José (Org.). **Educar por competências. O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SCHWARTZ, Yves. De la “qualification” à la “compétence”. **Rev. Education Permanente**, Paris, n. 123, p.124-138, 1995.

STROOBANTS, Marcelle. Trabalho e competência: recapitulação crítica das pesquisas sobre saberes. In: DESAULNIERS, Julieta. **Formação & trabalho & competência**. EDIPUCRS, 1998.

TANGUY, Lucie. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papirus, p. 25-68, 1997.

VIERA, André. **Competências socioemocionais e desempenho educacional no Brasil: uma análise de equações estruturais e pareamento com os dados do PISA 2012**. 2015. 96f.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. **Objectif compétence. Pour une nouvelle logique**. Editions Liaisons, 1999.

Autores

Marise Ramos

Licenciada em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense.
Atualmente é pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e professora da UERJ
Tem experiência em educação profissional e tecnológica e educação profissional em saúde.
Correio eletrônico: ramosmn@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5439-3258>

Jonas Magalhães

Pedagogo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Mestrado e Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ.
Atualmente é pedagogo da Universidade Federal Fluminense (UFF)
Tem experiência nas áreas de estudos de educação de adultos e pedagogia.
Correio eletrônico: jonasmanuel@id.uff.br
<https://orcid.org/0000-0001-6144-9854>

Como citar o artigo:

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**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.451-479, sep., 2022.