

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ANTROPOLÓGICA DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ione Barbosa Fonseca – UFSCar/Sorocaba¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo contextualizar historicamente a demanda do Conselho Nacional de Educação, em 2013, por um estudo que oferecesse subsídios para que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e sua avaliação fizesse parte do currículo da educação básica, oficialmente. A fim de atender ao objetivo, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, pesquisa bibliográfica e análise de documentos oficiais, que ressaltam movimentos governamentais em consonância com a iniciativa privada, desde o ano de 2014, para a implementação de políticas públicas, conformadas no cenário das políticas educacionais globais. Na contextualização, observamos trabalhos que embasaram a implementação das habilidades socioemocionais no currículo e outros que se posicionaram criticamente à sua implementação. Subsidiados por documentos como PNE, PCN+, BNCC, os resultados observados apontam para a importância do exercício de reflexão histórica e antropológica com os jovens para além dos diversos posicionamentos políticos e na literatura.

Palavras-chave: Habilidades socioemocionais. Currículo. Políticas Públicas

HISTORICAL AND ANTHROPOLOGICAL CONTEXTUALIZATION OF SOCIO- EMOTIONAL SKILLS IN THE BASIC EDUCATION CURRICULUM

ABSTRACT

This article aims to historically contextualize the demand from the National Education Council, in 2013, for a study that would offer subsidies so that the development of socio-emotional skills and their assessment were officially part of the basic education curriculum. In order to meet the objective, qualitative research, bibliographical research and analysis of official documents were carried out, which highlight government movements in line with the private sector, since 2014, for the implementation of public policies, shaped in the scenario of global educational policies. In contextualization, we observed works that supported the implementation of socio-emotional skills in the curriculum and others that took a critical stance towards their implementation. Supported by documents such as PNE, PCN+, BNCC, the results observed point to the importance of exercising historical and anthropological reflection with young people, beyond the different political and literature positions

Keywords: Socio-emotional skills. Curriculum. Public Policies.

¹Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, vinculado ao CNPq. <https://lattes.cnpq.br/9916161345486098> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2216-5028> Contato: ionefonseca76@gmail.com

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA Y ANTROPOLÓGICA DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN BÁSICA.

RESUMEN

Este artículo pretende contextualizar históricamente la demanda del Consejo Nacional de Educación, en 2013, de un estudio que ofreciera subsidios para que el desarrollo de habilidades socioemocionales y su evaluación fueran oficialmente parte del currículo de educación básica. Para cumplir con el objetivo, se realizó una investigación cualitativa, investigación bibliográfica y análisis de documentos oficiales, que destacan los movimientos gubernamentales en línea con el sector privado, desde 2014, para la implementación de políticas públicas, plasmadas en el escenario de las políticas educativas globales. En la contextualización, observamos trabajos que apoyaron la implementación de habilidades socioemocionales en el currículo y otros que asumieron una postura crítica hacia su implementación. Apoyados en documentos como el PNE, PCN+, BNCC, los resultados observados apuntan a la importancia de ejercer una reflexión histórica y antropológica con los jóvenes, más allá de las diferentes posiciones políticas y literarias.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales. Plan de estudios. Políticas públicas.

Introdução

O condicionamento do homem em seu ambiente de aprendizagem, sendo este todo espaço que ocupa, se apresenta atravessado pelos tempos históricos que constituem a nossa formação desde os tempos idos da colônia.

Anterior ao tempo histórico de nosso processo de independência da metrópole, podemos encontrar os vestígios das propostas para a educação no período colonial, por volta de 1772, substituindo aquela educação estruturada e realizada pelos jesuítas (Saviani, 2021). No âmbito das reformas pombalinas, a Lei de 06 de novembro de 1772 completava o processo de mudança da instrução pública com a indicação da Real Mesa Censória para que as Escolas Menores fossem estendidas ao maior número de Povos e habitantes tanto quanto possível. Neste ponto, houve uma ponderação do rei Dom José I de que seria impossível que a instrução atingisse a todos de igual maneira, impactando, também, a vida na maior colônia de Portugal.

Havia uma concepção sobre os indivíduos que se formariam nas primeiras letras e chegariam até à academia e uma outra a respeito dos que estavam destinados aos “serviços rústicos” e Artes Fabris:

“[...]nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores. Ficam excluídos desse destino, os empregados dos serviços rústicos e Artes Fabris que ministram o sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político. Para esses, a instrução dos Párocos nas explicações dominicais do catecismo” (Saviani, 2021).

Quando no Império localizamos a separação da “classe trabalhadora” daqueles que estavam destinados ao ensino superior, também ressaltamos a fala de Bernard Mandeville (1670-1733) “quando afirma que saber ler, escrever e contar consiste em algo nocivo para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante seu trabalho diário”. Cada hora dedicada à leitura de um livro por um indivíduo destinado ao trabalho seria um tempo perdido para a sociedade. Embora, o processo de mudanças na instrução pública tenha avançado em relação ao ensino jesuíta, após estes terem sido expulsos, tornaram-se evidentes as limitações na área da educação.

Após a Proclamação da Independência em 1822, Dom Pedro I, na Assembleia Geral Constituinte e Legislativa de 03 de maio de 1823, destacou a necessidade de uma legislação especial para a instrução pública da qual iria derivar projeto que pretendia regular o ensino em quatro graus: 1º grau: pedagogias, 2º grau: liceus, 3º: ginásios e 4º: academias. Dentre os diversos desafios, principalmente relativo ao primeiro grau, onde se aprenderia conhecimentos básicos como ler, escrever e noções de aritmética e conhecimentos morais para todas as circunstâncias de empregos, a ausência de escolas em muitas cidades, vilas e regiões populosas impediu que se materializasse um sistema nacional de instrução pública (Saviani, 2021). Em 1834, com o Ato adicional à Constituição do Império, o governo central se desresponsabilizou pelas escolas primárias, passando a tarefa para as províncias. Esse fato culminou nas discrepâncias de leis criadas nas próprias províncias a respeito da instrução pública, evidenciando as carências de ensino, como também ressaltou a omissão do poder central em relação à questão da educação.

Se na primeira metade do século XIX, a educação percorreu o caminho de forma lenta, na segunda metade do mesmo, aconteceram reformas que de algum modo iriam impactar a educação na Primeira República (1889-1930). Nas últimas duas décadas do século XIX, três mentalidades pedagógicas já dominavam o cenário educacional: tradicionalista, liberal e cientificista. No interior do pensamento liberal, que no Brasil apresentava o positivismo, o evolucionismo social e as versões do liberalismo político (moderada, radical e republicana), havia uma tensão que explicitava a percepção de centralidade do Estado, mas que recusava seu papel no desenvolvimento da sociedade (Saviani, 2021).

Uma figura proeminente deste período de transição de séculos se encontra na pessoa do Barão de Macahubas que em 1856 havia ressaltado em seu Relatório que

a educação moral ocupava posição central no conjunto de ideias pedagógicas no Brasil. Com grande influência intelectual e política à época que iria influenciar ideias pedagógicas futuras, o Barão Macahubas afirmou que “a educação sábia é aquela que busca encaminhar a vontade dos meninos para a prática do bem, cumprimento do dever, independentemente do estímulo dos prêmios ou penas” (Saviani, 2021).

De acordo com Oliveira, Souza e Souza (2023), no século XX, por volta de 1907, iniciaram as primeiras medições em educação para compor o Anuário Estatístico do Brasil (AEB). Dentre as medições relacionadas, estavam os números de conclusão de curso e de professores. Dados que iriam contribuir, nas décadas posteriores, com diversas avaliações que se concentravam no período desde a criação do Conselho Nacional de Ensino em 1925, como também a criação do Instituto Nacional de Estatística, posteriormente chamado de IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 1934.

Em 1947, em Paris, aconteceu o Primeiro Comitê de Estatísticas Educacionais que estava ligado à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. Então, uma comissão de especialistas foi formada com a finalidade de padronizar as estatísticas educacionais e estimular que os países membros aperfeiçoassem suas respectivas estatísticas educacionais.

No Brasil, em 1961, o Congresso Nacional aprovou uma lei a respeito da eficácia no sistema de educação nacional: Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Oliveira, Souza e Souza, 2023). A eficiência estava ligada à associação de qualidade e índices de produtividade do ensino. No final da década de 60, a educação, às sombras da ditadura cívico-militar, ficou sob a influência dos interesses do desenvolvimento econômico com segurança.

Até a década de 1970, a educação foi orientada para a formação para o mercado de trabalho, modernização dos hábitos de consumo e as políticas educacionais foram integradas aos planos gerais de desenvolvimento e de segurança nacional.

Em 1990, a Conferência de Educação para Todos na cidade de Jomtien, na Tailândia, organizada pela UNESCO, foi um marco para o governo brasileiro que passou a dar relevância para as avaliações em larga escala, principalmente sob a influência de pesquisas em parcerias com órgãos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB) (Brasil, 1996), ressalta em seu texto dois avanços. Conforme Art. 9º, ficava sob responsabilidade da União: Inciso I - elaborar I o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e Inciso VI - legitimar a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil, 1996). Conforme ressalta o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a respeito do SAEB:

O SAEB tem como principal objetivo, contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (INEP, 2020, p.01).

Como destacamos acima, os acontecimentos na área da educação, de forma sofisticada e progressiva, vão delineando as condições materiais, pedagógicas e ideológicas que irão sustentar as propostas de avaliações da aprendizagem na escola básica, na última década do século XX.

De forma relacionada, as avaliações de aprendizagem, desde os anos 90, têm se conformado dentro de um processo no qual as relações de trabalho se transformaram e se constituíram firmemente como um fim. “Adequar” o indivíduo ao mercado de trabalho tornou-se uma condição para sua contratação.

Se a educação, no século XX, já havia se tornado “direito de todos”, como realizar uma educação de qualidade no contexto do mercado de trabalho? A avaliação da aprendizagem dos conhecimentos básicos já não era suficiente na predição de respostas para as relações de trabalho no século XXI. Assim, a avaliação dos indivíduos em suas subjetividades passou a ser o desafio a ser enfrentado, pois o próprio ato de avaliar se mostra complexo, principalmente, devido às relações intersubjetivas. E nesse processo de aprendizado comportamental para além das disciplinas básicas, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e sua inserção no currículo passou a fazer parte de planejamento tantos de instituições governamentais como da iniciativa privada.

Em 2014, foi apresentado um estudo ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que relacionava as habilidades socioemocionais com a aprendizagem e o sucesso escolar (Abed, 2014). No mesmo ano, o relatório intitulado “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar

políticas públicas”, de autoria de Daniel Santos e Ricardo Primi (2014) subsidiou as ações da iniciativa privada com inserção na educação básica.

Com uma metodologia de abordagem qualitativa este artigo baseia-se na revisão bibliográfica, análise de documentos como relatórios da iniciativa privada assim como de documentos oficiais, demonstrando um percurso no qual pesquisadores e autores do meio acadêmico responderam à proposta de inclusão do desenvolvimento socioemocional no currículo da educação básica realizada pelo Executivo com suporte do setor privado. Conforme Triviños (1987) a pesquisa qualitativa possibilita a percepção de aspectos importantes a respeito de relações inerentes às construções históricas em sociedade. Uma forma de apreender aspectos que permeiam o processo de implementação de uma política pública e o ambiente no qual os resultados têm a possibilidade de transformar a realidade material dos indivíduos.

A pesquisa bibliográfica possibilita acompanhar, brevemente, a trajetória de como o Estado modificou o currículo para a educação pública no período colonial e o caminho pelo qual a inclusão do desenvolvimento socioemocional percorreu até se tornar parte do currículo da educação básica no século XXI.

A análise documental contribui para a sinalização de planejamento, ações e parcerias que se configuram à margem da participação da população. De acordo com Adrião (2022), a relação de parceria público-privado, “no atual contexto, mais serve para acobertar o processo histórico em análise do que para lhe explicar em sua real expressão” (Adrião, 2022, p.67).

O presente artigo tem como objetivo geral relacionar a introdução das habilidades socioemocionais no currículo da educação básica e a inserção de jovens no mercado de trabalho.

De forma específica, trabalhar questões pautadas no desenvolvimento socioemocional, situando-as no campo da antropologia com a educação, contribuir com a reflexão crítica a respeito das metodologias da classe dominante ao participar ativamente na construção e implementação de política pública para a educação básica no país e enfatizar a realidade concreta nas escolas de educação básica nas quais reside a expectativa de reparação de desigualdades socioeconômicas presentes nas vidas dos jovens. Sem dúvida, a escola representa um espaço/tempo no qual os jovens podem ter a chance de reorientar seus caminhos e melhorar suas condições

de vida. No entanto, para que a escola possa realizar essa tarefa é imprescindível que a mesma tenha condições materiais de trabalho e pessoal qualificado.

Dada a multidisciplinaridade das questões que envolvem o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, o artigo se estrutura da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos os “territórios” pelos quais o tema transita como o Fórum Internacional de Políticas Públicas em 2014 e o Relatório do Instituto Ayrton Senna que então se tornou uma das referências de como desenvolver as habilidades socioemocionais em crianças e jovens da educação básica e a reflexão realizada por pesquisadores e professores da academia sobre as intencionalidades da inclusão das habilidades socioemocionais no currículo. Na segunda seção, relacionamos a inserção do desenvolvimento socioemocional no currículo por meio da BNCC quando evidenciamos o caminho percorrido por esse documento homologado em dezembro de 2018 (Brasil, 2022). Logo em seguida, em uma terceira seção, evidenciamos a relação entre os estudos da iniciativa privada, a BNCC e o currículo da educação básica. Na quarta seção, procuramos contribuir com a reflexão a respeito das habilidades socioemocionais no currículo quando as situamos antropologicamente, já que aquele que aprende e desenvolve as habilidades socioemocionais é pessoa e, como tal, “é uma unidade essencial e concreta de ser de atos [...] que nela precede a diferença entre percepção interna e externa, vontade interna e externa, sentimento interno e externo” (Sheler, 2003). Finalmente, consideramos que é possível avistarmos, nos textos normativos, base para o trabalho de reinterpretação e recontextualização pelos professores, de modo que a vivência concreta do currículo esteja pautada tanto na legislação como nas experiências nos espaços escolares e não escolares.

“Os territórios” por onde atravessam as habilidades socioemocionais na educação brasileira

Em busca de esclarecermos as etapas deste artigo, sobre como o desenvolvimento das habilidades socioemocionais se tornaram parte do currículo da educação básica, essa sessão trata da segunda década dos anos 2000, na qual a privatização do currículo tornou-se algo sedimentado.

De acordo com Adrião (2022), o Estado tem transferido sua tarefa diretamente relacionada à educação ao setor privado:

Estado brasileiro tem transferido tal tarefa, no todo ou em partes, para o setor privado, setor amplo o suficiente para englobar as tradicionais entidades filantrópicas, confessionais ou populares; as fundações ou institutos, identificados por Silva e Souza (2009) como braços sociais de grupos empresariais; as empresas; os fundos de investimentos; as organizações não governamentais e ainda as próprias famílias (Adrião, 2022, p.67).

A autora afirma ainda que esses setores, com a finalidade de induzirem políticas educativas, disputam cargos no governo onde podem influenciar direta ou indiretamente a tomada de posição, a condução e os recursos para as políticas a serem implantadas.

Neste contexto, sublinhamos como a privatização do currículo insere-se nesse artigo: a escolha sobre *o que* e *como* algo deve ser ensinado na escola. E essa escolha tem sido atribuída, em muitos aspectos, aos programas privados dedicados à educação.

Com as transformações na acumulação do capital, agora flexível, e um mercado global, foi preciso alterar como se trabalha o currículo para educar os jovens que entram no mercado de trabalho instável, imprevisível e flexibilizado. Além das competências de cada área do conhecimento específico e suas habilidades, as habilidades socioemocionais se tornaram conteúdo a ser desenvolvido, trabalhado e avaliado na educação básica.

E então, no ano de 2014, o Fórum Internacional de Políticas Públicas se tornou um guia para os estudos sobre a inserção do desenvolvimento das habilidades socioemocionais no currículo da educação básica no Brasil (ABED, 2014).

Um estudo, solicitado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) pelo Conselho Nacional de Educação sobre a inserção do desenvolvimento dessas habilidades no currículo, foi escrito pela psicóloga, Annita Abed, consultora da UNESCO. O quadro a seguir relaciona as habilidades socioemocionais:

QUADRO: Habilidades socioemocionais conforme estudo de Abed (2016).

Habilidades socioemocionais	Definição
Abertura a novas experiências	[...] diretamente ligada à curiosidade, imaginação, criatividade e prazer pela aprendizagem e pelo conhecimento, essa dimensão é definida como a tendência a mostrar-se disposto, interessado e motivado para passar por novas experiências estéticas, culturais e intelectuais (Abed, 2016, p. 16).
Consciência	[...] é definida como a tendência em ser organizado, esforçado e responsável. Inclui características como: perseverança, disciplina, esforço, responsabilidade, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade (Abed, 2016, p. 16).
Extroversão	[...] é definida como a orientação dos interesses e do investimento de energia para o mundo exterior. Características como autoconfiança, sociabilidade e entusiasmo estão relacionadas a essa dimensão (Abed, 2016, p. 16).
Cooperatividade	[...] refere-se à tendência em atuar em grupo de modo cooperativo e colaborativo. Características como tolerância, simpatia e altruísmo relacionam-se com essa dimensão (Abed, 2016, p. 16).
Estabilidade emocional	[...] é definida como a previsibilidade e consistência nas reações emocionais. Autocontrole, calma, autoconfiança, serenidade são algumas características presentes em pessoas com estabilidade emocional (Abed, 2016, p. 16).

Fonte: Adaptado de Abed (2016)

O escopo levantado para dar suporte ao estudo sobre desenvolver e avaliar as habilidades socioemocionais, para além dos dados de desempenho nas disciplinas básicas, se baseia em obras de autores referência nas áreas da educação e da psicologia (Abed, 2014).

Foram selecionados autores e teorias que fornecessem base científica para a argumentação da necessidade de se desenvolver as habilidades socioemocionais na educação básica.

O Relatório escrito por Santos e Primi (2014) “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas” está inserido no contexto de assegurar a necessidade de desenvolver as habilidades socioemocionais na educação básica. Para tanto, afirmam:

Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: Abertura a Novas Experiências, Extroversão,

Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional. Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios (Santos e Primi, 2014, p.15)

Neste ponto do Relatório, os autores destacam as evidências científicas que embasam a afirmação de que o desenvolvimento dessas habilidades promove o sucesso escolar.

Smolka *et al* (2015) ressaltam que os aspectos que fundamentam a proposta do Relatório, referentes à noção de personalidade e a concepção de desenvolvimento devem ser mais trabalhados, pois o próprio título do relatório descarta a ligação intrínseca entre emoção e cognição. Uma afirmação refutada por Abed (2014) em seu estudo conformado para oferecer subsídios à elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação básica, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em 2014.

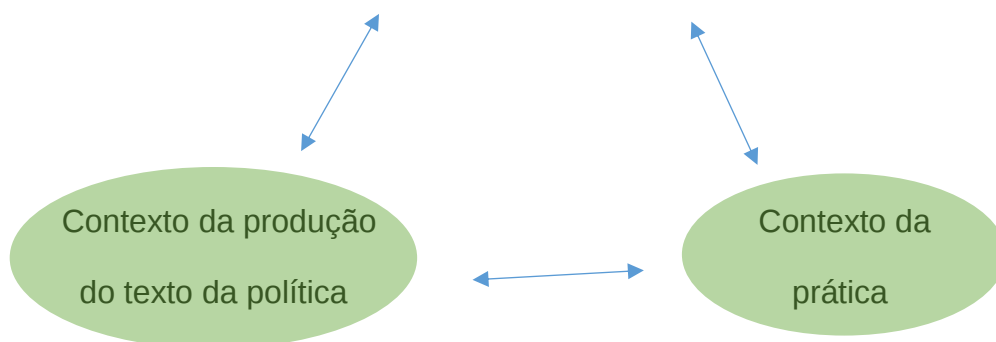
Em seu artigo intitulado “O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos”, Smolka *et al* (2015) evidenciam que nos programas de impacto na educação, apresentados no ano de 2013, a pauta fazia menção aos estudos de economistas, defendendo que tais “habilidades não cognitivas” como traços de personalidade e “habilidades do século XXI” são decisivas para o bom desempenho escolar e sucesso no trabalho. A esse respeito, as autoras afirmam:

Para melhor compreender como se configuram essas “habilidades não cognitivas do século XXI” vale ampliar o escopo das indagações e procurar situar algumas das questões que estavam em pauta nos séculos XIX e XX, colocando em realce, por exemplo, as preocupações com as diferenças individuais e as variadas estratégias de conduta face às demandas de adaptação ao meio; o problema das motivações que dirigem os comportamentos humanos; a questão da patologia, dentre outras. Em meio a essas preocupações, eram diversos os modos de se conceber e abordar a personalidade: como estrutura, como sistema, como processo; como traços distintivos ou disposições estáveis; como tipos característicos ou conjunto de marcas individuais, que podem ser generalizáveis; como formações dinâmicas em condições concretas de desenvolvimento (Smolka *et al*, 2015).

Mueller e Cechinel (2020) destacam que em novembro de 2016, o presidente Michel Temer anunciou o novo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

(CDES). Este Conselho, composto por um colegiado de representantes da sociedade civil, possuía a missão de discutir políticas públicas e medidas com a finalidade de desenvolvimento do país. Dentre os membros do conselho consultivo, um nome se destacava, Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna (IAS) desde a sua fundação em 1994. O Instituto defende a Educação Integral que “prepara para a vida, oferecendo condições para que todos os alunos desenvolvam as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar no século 21”. O laboratório de inovação educacional (EduLab21) do Instituto atua para “promover a educação integral nas redes públicas de ensino no Brasil, com foco no ensino fundamental e médio” (Mueller e Cichinel, 2020).

O acordo firmado entre o Instituto Ayrton Senna e o Ministério da Educação (MEC), a partir de 2014, se concretizou com o aval da OCDE. Neste contexto, se evidencia a influência direta das políticas educacionais globais que orientam a educação nacional no sentido de atendimento da demanda do mercado global (Ball, 2014). Um processo que pode ser analisado a partir de estudos posteriores à obra de 1994 *Education Reform* de Stephen Ball. Conforme Mainardes (2006), Ball acrescentou mais dois contextos ao ciclo de políticas: o contexto dos resultados e efeitos e o contexto da estratégia política. Nesse quarto contexto, chamado dos resultados/efeitos que inclui as questões de justiça, igualdade e liberdade individual, “as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (Mainardes, 2006). O esquema a seguir se refere ao ciclo de políticas de Ball (1994):



Fonte: Mainardes (2006)

Destacamos o ciclo de políticas de Ball em razão do encaminhamento que pode ser realizado no sentido de, apesar dos contextos de influência e de produção do texto das políticas parecerem distantes dos estudantes da educação básica, o quarto contexto dos resultados/efeitos ressalta a importância dos impactos e das interações que a política pública exerce localmente na escola. A reflexão sobre os impactos causados nas reformulações de currículo e na avaliação, por exemplo, em conformidade com as demandas das políticas globais, pode ser elaborada pelos professores e estudantes em sala de aula. Ainda que o mercado formule as regras, os efeitos das políticas podem ser discutidos enquanto o currículo se realiza no cotidiano. Pois, afinal “a educação de qualidade e universal é uma conquista social complexa e fruto de lutas coletivas” (Lima, 2026).

No âmbito das orientações das políticas globais, Mueller e Cechinel (2020) destacam que o objetivo da vinculação da educação com a economia estava explícito:

Indivíduos que já são e que ainda podem fazer parte da população economicamente ativa devem ser aprimorados por um processo contínuo e efetivo de escolarização centrado em políticas públicas que concebiam essa mesma população enquanto um ativo imprescindível para o desenvolvimento social e o crescimento econômico (Mueller e Cichinel, 2020).

A fala do Ministro da Educação, durante o Fórum Internacional de Políticas Públicas em 2014, José Henrique Paim revela uma consonância com as demandas por resultados de forma global, orientadas pela OCDE:

O desenvolvimento de competências tem consequências sobre a desigualdade social: promover as competências certas por meio da educação é uma ferramenta importante que governos devem considerar para diminuir as lacunas entre resultados educacionais, econômicos e sociais (Fórum Internacional, 2014, p. 02, *apud* Mueller e Cichinel, 2020).

Buscando uma reflexão que contribua positivamente com os desafios para uma educação de qualidade, além de situarmos um documento oficial como a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) no processo de mudanças ocorridas no currículo para o século XXI, reforçamos a fala de Lima (2026):

A história demonstra que a educação de qualidade e universal é uma conquista social complexa, fruto de lutas coletivas, pressões da sociedade civil, avanços jurídicos e, em alguns momentos, de políticas estatais transversais (Lima, 2026, p.i).

O processo de implementação da avaliação socioemocional também diz respeito aos avanços conquistados na educação nacional, tanto na educação básica como no ensino superior. Compreendemos que o conhecimento e desenvolvimento de habilidades pessoais podem colaborar com as possibilidades de inserção e conquistas dos jovens no mercado de trabalho imprevisível. A questão que permanece são as condições reais nas quais essas aprendizagens são desenvolvidas nas escolas.

As habilidades socioemocionais na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. No dia 22 do mesmo mês, o Conselho Nacional de Educação apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No ano de 2018, iniciou-se o processo de audiências públicas para o debate sobre a 3ª versão da BNCC para o ensino médio. De acordo com o MEC, em agosto de 2018, professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio (Brasil, 2022). Neste documento estão colocadas as competências e habilidades:

Na BNCC, competência é definida como 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, 2022).

A BNCC versão final ressalta uma construção coletiva por meio de diálogos e reflexões, com educadores e sociedade, que tornaram possível um texto finalizado que tem como finalidade um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2022).

No texto da BNCC, podemos localizar dois momentos nos quais as habilidades socioemocionais aparecem: na Introdução com a definição de competência (p. 8) e no Capítulo 5 (p. 464) (Brasil, 2022).

No Capítulo 5, o documento afirma a necessidade de se “reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil, as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35 §7)”:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2022, p. 464).

Diante da interpretação fundamental das finalidades, orientada pela BNCC, citando a LDB 9.394/96, Art. 35-B, a escola deve garantir o prosseguimento dos estudos, promovendo a educação integral no que diz respeito aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes:

Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos.

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024).

Embora haja desacordos em relação às condições nas quais a versão final da BNCC tenha sido homologada, ressaltamos aqui nosso objetivo de contextualizarmos as habilidades socioemocionais no currículo e as situarmos, numa primeira aproximação no campo da antropologia com a educação.

Partindo do princípio de que a BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais, levamos em consideração um ponto de vista que seja de diálogo tanto com os documentos oficiais quanto com a bibliografia que se debruça em pesquisas que visam a compreensão dos aspectos pedagógicos, ideológicos e econômicos implícitos na adequação curricular para o século XXI, derivada, principalmente, de ações de instituições privadas para a educação básica.

Estudos da iniciativa privada, a BNCC e o currículo

Quando buscamos na bibliografia sobre os documentos, como a BNCC e suas especificidades, e possíveis relações com a iniciativa privada, nos deparamos com projetos estruturados e prontos para aplicação nas escolas da educação básica, recebidos por intermédio de instituições privadas sem fins lucrativos.

De acordo com Adrião (2022), a “nova conformação” do currículo, para atender às demandas do século XXI, requer um olhar atento, pois:

Vale considerar que muitas das fundações e corporações, que atuam junto aos sistemas públicos com vistas a incidir sobre o desenho curricular das escolas públicas, organizam-se no plano global em redes de “novos filantropos” constituída pelos proeminentes e influentes líderes corporativos e formuladores de políticas educacionais. Como aqui, a “filantropia de risco” e os investidores sociais pleiteiam reformas educacionais, inclusive curriculares, que direta ou indiretamente beneficiam estratégias e advogam princípios que contribuem para o seu sucesso financeiro ou para o sucesso de marcas e produtos de seus “parceiros” (ADRIÃO, 2022, p.97).

A rede de filantropos é organizada de forma global para que se busque as respostas para a questão de “Como preparar crianças e jovens para o século XXI?”, por meio de apoios privados e investimentos públicos. Nesta rede, por exemplo, encontramos o CCR (Center for Curriculum Redesign) que se define como:

[...] uma equipe de educadores (professores, docentes, criadores de currículos), pesquisadores (cientistas sociais, cientistas da aprendizagem) e engenheiros (especialistas em IA, engenheiros de aprendizagem, desenvolvedores de software) comprometidos em criar mudanças **deliberadas, sistemáticas, abrangentes e demonstráveis** (CCR, 2025).

O CCR conta com parceiros como o Google, IBM, Intel, Microsoft, Pearson, além da UNESCO e do BM que oferecem produtos e serviços educacionais para o governo brasileiro.

O Instituto Ayrton Senna (IAS), uma organização sem fins lucrativos, que faz parte da rede de filantropos que investem na área da educação, defende a Educação Integral que tem o objetivo de desenvolver os estudantes de forma plena e em todas as dimensões.

De acordo com o documento “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, de 2014, de autoria de Daniel Santos e Ricardo Primi, ambos do conselho consultivo científico do Instituto Ayrton Senna, é possível separar o papel de diferentes características socioemocionais sobre a vida das pessoas, agrupando evidências acessíveis em cinco grandes domínios da personalidade conhecidos como *Big Five*:

Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional. Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade (Santos e Primi, 2014, p.16).

Tanto o Center for Curriculum Redesign (CCR) de Chicago nos EUA como o Instituto Ayrton Senna (IAS) em São Paulo no Brasil são exemplos de como a iniciativa privada firmou parcerias com os governos no sentido de subsidiar estudos, pesquisas na área da educação assim como fornecer sistemas educacionais completos para utilização nas escolas. Esse fato não é recente, vindo, principalmente, desde a década de 1990.

Os cinco grandes fatores que permeiam os estudos e subsidiam a necessidade de desenvolvimento socioemocional ressaltam características da personalidade humana e chamam a atenção para quais valores sociais e econômicos são valorados nesse processo.

A forma como escolhemos observar e analisar tais propostas encaminha nossa busca de maneira específica. Pois, diante do mundo globalizado, no qual as relações são mais fluidas, pode-se, mais facilmente, se contrapor às propostas e redigir discussões. No entanto, quando dialogamos sobre o desenvolvimento socioemocional dos jovens que já estão ou sairão para o mercado de trabalho, estamos relacionando questões únicas para cada um desses jovens. Na sociedade, em comunidade com outros indivíduos, o jovem, foco do processo educacional, possui particularidades, subjetividades em constante diálogo com o mundo circundante. A sociedade, vista como global, desigual e contraditória, é o cenário por onde transita o jovem aprendiz.

Embora a pesquisa e reflexão mais aprofundada sobre desenvolvimento socioemocional e sua avaliação como política pública seja uma proposta para estudo futuro, ressaltamos neste artigo que, mesmo os cinco fatores sendo o foco dos trabalhos que defendem as habilidades socioemocionais atualmente, a educação avançou, em décadas anteriores, nos esforços desse desenvolvimento de competências e habilidades no cotidiano dos estudantes, a despeito da nomenclatura dada na última década.

A BNCC, ao relacionar as competências gerais da educação básica, nos lembra que professores e estudantes ao desenvolverem tais competências, estão a lançar luz para habilidades específicas no convívio social e de trabalho. De acordo com o texto da BNCC:

Competências gerais da educação básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e

sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

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, BNCC, p. 9-10, 2022).

Localizando os esforços pelo desenvolvimento de competências e habilidades por meio do currículo, no ano de 2000, o Congresso Nacional decretou em seu Art. 1º a aprovação do Plano Nacional de Educação PNE, constante do documento anexo, com duração de dez anos (Brasil, 2000).

Plano Nacional de Educação com vigência de 2001-2013 (Brasil, 2000) ressalta em seu texto, dados sobre a educação infantil, fundamental e ensino médio. A respeito do ensino médio, a preocupação estava localizada na ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização. Um aspecto que, então deveria ser superado com a implementação das Novas Diretrizes Curriculares para o ensino médio e com programas de formação de professores (Brasil, 2000).

No ano de 2006, lançou-se as Orientações Curriculares para o ensino médio Volume 3, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 2006). A

dinâmica de avanços no currículo, já datava desde a década de 1980, conforme ressaltado pelas Orientações:

A partir dos anos 1980, o assunto “reformas do ensino” foi-se propagando cada vez mais. Assim, além dos estudos teóricos que se produziram e de práticas renovadas e pioneiras, diversas medidas de cunho legal foram sendo tomadas para que o ensino desempenhasse a função social que lhe cabia, no sentido de auxiliar as pessoas a viverem melhor na sociedade e dela participarem de forma ativa e crítica. As concepções e os encaminhamentos foram passando de amplas definições para concretizações mais específicas [...] A nova identidade atribuída ao ensino médio define-o, portanto, como uma etapa conclusiva da educação básica para a população estudantil. O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional (Brasil, 2006, p. 66-67).

O Plano Nacional de Educação, vigência 2001-2013 e as Orientações Curriculares para o ensino Médio Vol. 3 de 2006, por exemplo, já traziam as formas de planejar e pensar a educação básica, principalmente na etapa do ensino médio, com vistas ao preparo e qualificação dos jovens para viverem em sociedade e atuarem no mercado de trabalho. Como afirmado no PNE 2001-2013, os programas de formação de professores deveriam acompanhar os avanços para o currículo na educação básica. O Plano Nacional de Educação vigência 2014-2024 coloca seu foco nas metas relacionadas à universalização do acesso, erradicação do analfabetismo e financiamento, não mencionando questões a respeito de emoções. Já o PNE com vigência 2026 a 2036 traz uma mudança a destacar em sua Estratégia 5.24:

Desenvolver e implementar, em articulação intersetorial, programas e ações de prevenção às diversas formas de violência no ambiente escolar e de promoção da cultura de paz, com foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, práticas restaurativas, mediação de conflitos e criação de ambientes escolares seguros, acolhedores, inclusivos e estimulantes para a aprendizagem (Brasil, 2026).

O texto das Orientações Curriculares para o ensino médio Vol. 3 de 2006 destaca a importância das competências:

Dentre essas competências, podem-se enumerar, segundo as DCNEM: a autonomia intelectual e o pensamento crítico; a capacidade de aprender e continuar aprendendo, de saber se adequar de forma consciente às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, de constituir significados sobre a realidade social e política, de compreender o processo de transformação da sociedade e da cultura; o domínio dos princípios e dos fundamentos científico-tecnológicos

para a produção de bens, serviços e conhecimentos (Brasil, 2006, p. 68).

O documento trata da importância da interdisciplinaridade na prática docente visando o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes.

É de suma importância notar que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCN+ (Brasil, 2000) trouxeram as aproximações imprescindíveis entre História e Antropologia que ampliaram o conceito de cultura nos trabalhos historiográficos, para a compreensão de como os grupos e os indivíduos se veem a si mesmos, dentro do sistema de relações da realidade social.

Aproximações antropológicas

Em História, a construção de identidades pessoais e sociais está relacionada à memória. E, por isso, retornamos aos contextos do PNE 2001-2013, PCNS+, DCNEM, BNCC, para refletirmos a inserção do desenvolvimento das habilidades socioemocionais no currículo da educação básica.

Embora desde 2014, a questão do desenvolvimento socioemocional tenha ganho maior notoriedade devido às consequências da precarização no mundo do trabalho, podemos encontrar preocupação semelhante nos documentos oficiais que tratam dos objetivos, das metas, das competências e habilidades necessários para desenvolvimento tanto na aprendizagem escolar como para a qualificação para o mundo do trabalho desde o início dos anos 2000, embora não estivesse sistematizada como atualmente.

Os PCN+ ressaltam que a ampliação ocorrida no conceito de cultura também provocou a abertura de novas perspectivas em relação ao conceito de identidade. Portanto:

A construção do “eu” e do “outro”, assim como a construção do “eu” e do “nós” não ocorre no vazio. Essas construções têm lugar nos diferentes contextos da vida humana e nos diferentes espaços de convívio social em que os indivíduos e os grupos atuam, baseando-se no reconhecimento de semelhanças e, simultaneamente, de diferenças, bem como no de mudanças e permanências (Brasil, 2000).

A construção do “eu” e do “outro” permeia a realidade do jovem, na vida pessoal, em comunidade e no mundo do trabalho. Dentre tantos desafios, compreender a relação de competências e habilidades necessárias para seu desenvolvimento pessoal e profissional e vislumbrar o êxito. Diante da realidade

concreta, podemos encontrar possíveis caminhos de reflexão e que estes sejam de construção com a inserção do desenvolvimento socioemocional no currículo. Perceber o estudante e profissionais da educação como pessoa na noção de Max Scheler pode ser uma aproximação, de acordo com Bello (2025).

Pois, o ser humano mesmo estando em relação concreta com várias dimensões da vida cotidiana, não é por elas determinado (Bello, 2025). Embora as transformações no mundo do trabalho tenham modificado também as relações profissionais, e os jovens que chegam a esse mundo precisem se adaptar, é possível uma construção positiva do desenvolvimento socioemocional do estudante no sentido de que ele se qualifique, aprimore suas habilidades e dessa forma, possa modificar também sua realidade pessoal. Esse aprendizado pode ser encontrado quando sublinhamos a noção de pessoa na ótica scheleriana:

A noção scheleriana de pessoa, ao não se reduzir a uma abordagem essencialista, permite a compreensão do ser humano não apenas como um “é”, mas sobretudo como um “sendo”, na medida em que está em movimento com o mundo circundante e as suas diversas dimensões [...] é um “sendo” que não se exaure na dinamicidade, mas ainda “é” enquanto unidade (Bello, 2025).

Nosso propósito aqui se estabelece na intencionalidade de lembrarmos a unidade do estudante enquanto ser que transita nesses contextos formais da legislação, sendo o ponto fulcral para os encaminhamentos dos avanços curriculares, aprendente do desenvolvimento socioemocional e agente na própria trajetória rumo ao mundo do trabalho. Nesses espaços/tempos, o jovem está “sendo”, ao se movimentar no sentido do aprendizado requerido para as competências e habilidades do século XXI. Observarmos para além das ações dos grupos privados que influenciam tão incisivamente a área da educação básica, para percebermos e trabalharmos com o jovem que, “sendo” pessoa nesse cenário contraditório, é unidade, ser humano que tem a necessidade da sobrevivência.

Considerações

Este artigo teve como finalidade realizar a contextualização histórica dos avanços na legislação educacional desde a década de 1990, assim como na amplitude da influência das instituições privadas no setor educacional para que, no campo das políticas públicas e currículo, se materializasse a demanda pelo desenvolvimento socioemocional na educação básica.

A pesquisa documental proporcionou movimentos de reflexão nos quais é possível avistarmos, nos textos normativos, base para o trabalho de reinterpretação e recontextualização pelos professores, de modo que a vivência concreta do currículo esteja pautada na legislação, no “conjunto orgânico de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BNCC, 2022) e nas experiências de vida de cada pessoa que se relaciona com as dimensões do mundo globalizado.

A questão que orienta a continuação da pesquisa realizada para a construção deste artigo localiza-se nas condições da realidade concreta de professores e jovens no âmbito da escola básica, enquanto o currículo se realiza a partir dos conhecimentos, das competências e das habilidades estabelecidos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com destaque para o estudo dos efeitos do desenvolvimento socioemocional na prática escolar, tendo em vista a avaliação socioemocional presente no currículo.

Referências

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: **UNESCO/MEC**, 2014. Disponível em:

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf> . Acesso em: 27 jan. 2026.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública**: observações sobre dez estudos de caso.

Práxis Educativa, v. 6, p. 45-53, 2011. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2522> . Acesso em: 27 jan. 2026.

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília, *ANPAE*, 2022.

Disponível em https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corrq.pdf . Acesso em 27 jan. 2026.

ARANTES, V. A.; DANZA, H. C.; PINHEIRO, V. P. G.; PÁTARO, C. S. de. **Projetos de vida, juventude e educação moral**. International Studies on Law and Education, n. 23, p. 77-94, 2016. Tradução. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/item/002724987> . Acesso em 04 marc. 2026.

BALL, S.J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: **Open University Press**, 1994.

BALL, S. J. Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. **UEPG**: Ponta Grossa, PR, 2014.

BELLO, Luiza. A noção de “pessoa” aproximações entre as filosofias de Max Scheler e de Martin Heidegger. **Revista Ítaca**: UFRJ. Nº 44. 2025. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/69831/44262> . Acesso em 11 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em 02 marc. 2026.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – Parte I: Bases legais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação 2001-2013**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> . Acesso em: 27 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE/ Ministério da Educação**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_subsidios_para_a_elaboracao_dos_planos_estaduais_e_municipais_de_educacao.pdf . Acesso em 19 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o ensino médio Vol. 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf . Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 2022. Disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> . Acesso em 28 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de implementação escolar: estratégias de desenvolvimento socioemocional**. Brasil: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual_de_implementacao_socioemocional.pdf . Acesso em 28 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2026-2036. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm . Acesso em 30 mai. 2026.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos avançados**: São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147-163, maio/ago. 1994. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/es/article/view/9666/11236> . Acesso em 08 mar. 2026.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de avaliação da educação básica: documentos de referência**. Atualizado em agosto de 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_d_a_educacao_basica/saeb_documentos_referencia-versao_preliminar.pdf, Acesso em: 02 mar. 2026.

LIMA, P. G. O direito a ter direitos e a educação para todos. **Cadernos Pedagógicos: Maceió**, vol.2, n.1, Jan-jun. 2026. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/cadpedagogia> . Acesso em 25 jan. 2026.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**: Campinas, vol. 27, n. 94, p 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 27 jan. 2026.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

MUELLER, R. R; CECHINEL, A. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação: Santa Maria**, v. 45. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v45/1984-6444-edufsm-45-e35680.pdf> . Acesso em: 05 mar. 2026.

OLIVEIRA, H. de M. F.; SOUZA, D. N. de; SOUZA, F. N. de. Visão histórica da avaliação: da avaliação classificatória à avaliação formativa. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 8, e20239230, 2023. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/9230 . Acesso em: 01 mar. 2026.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: Repositório Instituto Ayrton Senna. Acesso em: 28 ago. 2026.

SAVIANI, D. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 6ª ed. rer. e ampl. Campinas/SP: Autores Associados, 2021.

SCHELER, M. **Para a ideia do homem**. In: A posição do homem no cosmos. Trad. Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública:

explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan.-mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WTmS8JRvXxwRQZKjB7GdLJH/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 27 jan. 2026.

SOUZA, T. I. R. de; NOVAIS, R. M. Competências socioemocionais na educação e no ensino de Ciências: documentos e teorias orientadoras no Brasil. **Cuadernos de Educación Y Desarrollo**, v. 17, n. 12, p. 01-32, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/10236/6763> . Acesso em: 04 mar. 2026.

Sítios Eletrônicos

Center for Curriculum Redesign. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/about/partners/> . Acesso em 08 mar. 2026.

Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/> . Acesso em: 08 mar 2026.

Recebido em: 10.05.2026
Aprovado em: 10.08.2026