

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: A ÊNFASE NA
QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E
SOCIOEMOCIONAIS**

JANE EIRE RIGOLDI DOS SANTOS

**MARINGÁ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: A ÊNFASE NA
QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E
SOCIOEMOCIONAIS**

JANE EIRE RIGOLDI DOS SANTOS

**MARINGÁ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: A ÊNFASE NA
QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E
SOCIOEMOCIONAIS**

Dissertação apresentada por JANE EIRE RIGOLDI DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

MARINGÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S237p Santos, Jane Eire Rigoldi dos
Política de avaliações externas: a ênfase na
questão das competências cognitivas e
socioemocionais / Jane Eire Rigoldi dos Santos. --
Maringá, 2015.
170 f. : il., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Elma Júlia Gonçalves de
Carvalho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Teoria e Prática da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Avaliação externa - Competências cognitivas -
Prova Brasil. 2. Avaliação externa - Competências
socioemocionais - Prova Brasil. 3. Avaliação externa
- Competências cognitivas - Projeto SENNA. 4.
Avaliação externa - Competências socioemocionais -
Projeto SENNA. I. Carvalho, Elma Júlia Gonçalves de,
orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de
Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed.379
370.115

JANE EIRE RIGOLDI DOS SANTOS

**POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: A ÊNFASE NA QUESTÃO DAS
COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS**

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho
Orientadora - Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Professora Dr^a. Isaura Mônica Zanardini
Examinadora Externa - Universidade Estadual do Oeste do
Paraná (UNIOESTE)

Professora Dr^a. Maria Terezinha B. Galuch
Examinadora - Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Aprovado ____ / ____ / ____

Ao meu pequeno Nicolas, que pela fragilidade de toda a criança, faz-me desejar tanto um mundo melhor...

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, alguém que admiro muito e tenho uma gratidão eterna, pelas correções, pela dedicação e pela seriedade ao conduziu-me no caminho da pesquisa. Por ter-se mostrado uma grande companheira, neste processo tão árduo, mas tão gratificante que é pesquisar.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), que com suas disciplinas e formas de interpretar a realidade, também deixaram suas marcas neste trabalho, pois ensinaram que fazer pesquisa é pensar na condição humana. Aos colegas de turma, com os quais tive o prazer de compartilhar momentos de aprendizado e de descontração.

À banca de qualificação, que me ajudou a enriquecer o trabalho. À Maria Terezinha Bellanda Galuch, por ter-me atendido em sua casa, dando sugestões para minha pesquisa, quando ela ainda não existia, minha gratidão. À Isaura Mônica Zanardini, que me indicou textos significativos, que contribuíram para ampliar minha compreensão sobre as questões políticas. A Carlos Herold Junior, pelos apontamentos que me fizeram pensar no poder das palavras.

À comissão de elaboração do Plano de Carreira dos Professores do município de Cianorte, que permitiram o meu afastamento do trabalho, para que pudesse dedicar-me melhor aos estudos.

A meus velhos amigos, Juliana Piovesan Vieria, Sueli Cômar e Fabiana Fernandes, com quem tenho compartilhado e amadurecido pensamentos e até mesmo divergido em alguns momentos. Aos recentes, Gustavo Cesar Lopes Geraldino, Jeferson Diogo Garcia, Elaine Senhorini, que não me deixam solitária na tarefa de utilizar a pesquisa como uma forma de inconformismo social e que fizeram indicações importantes para minha pesquisa.

Ao meu marido Vagner Louzada Darisse, meu amado companheiro, sempre prestativo e compreensivo, alguém que me faz crescer e ser melhor a cada dia. À minha mãe, Neiza Mara Rigoldi, alguém que me ensinou o valor do trabalho, que tem na tarefa de ser professor um sentido para a vida.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. **POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: A ÊNFASE NA QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Elma Júlia Gonçalves de Carvalho). Maringá, 2015.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as avaliações que seguem a lógica do modelo de competências, especificamente a Prova Brasil (avaliação de competências de leitura e cálculo) e a avaliação socioemocional do Projeto SENNA (pautada em competências não cognitivas, como estabilidade emocional; conscienciosidade; extroversão; amabilidade e abertura a novas experiências). O problema de pesquisa levantado relaciona-se à seguinte interrogação: Por que os novos direcionamentos da política educacional passam a dar ênfase na avaliação de competências? Na investigação realizada abordamos que a adesão, por parte do Estado brasileiro, a avaliações externas, sobretudo a partir dos anos de 1990, tem servido como um veículo de implantação de um amplo processo de reformas educacionais, orientado por organizações internacionais, por meio do qual a formação para as “competências” adentra o ambiente escolar. Nossa pesquisa é norteada pelo pressuposto de que avaliar traz consigo concepções de mundo e compromissos com um determinado projeto social. Sendo, portanto, permeada por intencionalidades políticas e ideológicas. Por isso, em nossa análise, buscamos compreender quais os fundamentos e os objetivos de avaliações pautadas na lógica do modelo de competências, amparados pelo arcabouço metodológico do materialismo histórico. Isso nos levou a interpretar a avaliação para além de sua particularidade, as necessidades sociais e históricas. Para a consecução dos objetivos de estudo, o trabalho foi dividido em três seções. Na primeira, abordaremos as competências das avaliações em questão, assim como os discursos propositivos. Na segunda, trataremos da gestão de competências, enquanto uma exigência do mundo produtivo. Na terceira, faremos uma reflexão sobre perspectiva das competências e sua relação com a desqualificação da formação na sociedade capitalista. Conclui-se que a avaliação, com ênfase nas competências, corresponde a um processo de reformas que almeja alinhar a educação escolar às novas exigências da sociedade global, contribuindo para a formação de comportamentos adequados ao novo perfil de trabalhador - flexível, multifuncional e cidadão - indivíduo responsável e ativo. Esses comportamentos são interpretados como imprescindíveis para a produtividade e a competitividade internacional e para a manutenção da coesão social em um contexto de crise.

Palavras-chave: Avaliação; Prova Brasil; Projeto SENNA; Competências cognitivas; Competências socioemocionais.

Santos, Jane Eire Rigoldi dos. **POLICY FOR EXTERNAL ASSESSMENTS: EMPHASIS ON THE ISSUE OF COGNITIVE AND SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS.** 170 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Maringá. Advisor: (Elma Julia Gonçalves de Carvalho). Maringá, 2015.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the evaluations that follow the competence model logic, specifically the Brazil Exam (competence analysis for reading and calculus) and the social-emotional assessment of Project SENNA (based on non-cognitive skills, such as emotional stability; conscientiousness and extroversion; friendliness and openness to new experiences). The issue raised by this research is related to the following question: Why do the new directions in educational policy have a strong emphasis on skill assessment? In this investigation we address that the adoption by the Brazilian State of external assessments, starting specifically in the 1990's, has served as a vehicle to implement a process of broad educational reforms, driven by international organizations, through which the development of "skills" is introduced in the school environment. Our research is guided by the assumption that evaluation by itself englobes concepts of the world and commitments to a particular social project. As such, it is pervaded by ideological and political intentions. Therefore, in our analysis we seek to understand the foundations and goals of evaluations based on the competence model logic, supported by the methodological framework of historical materialism. This leads us to interpret the assessment beyond its particularity, historical and social needs. In order to fulfill the goals of this study, the work was divided into three sections. In the first section, we'll cover the competences of the aforementioned assessments, as well as the propositional speeches. In the second one, we will deal with skill management as a requirement of the productive world. In the third and last section, we will reflect on the perspective of the competencies and their relation to the disqualification of formation in the capitalist society. We are able to conclude that this evaluation, with emphasis on skills, corresponds to a reform process that aims to align school education with the new demands of the global society, contributing to the development of a new set of behaviors that are aligned with the new worker profile - flexible, multifunctional and citizen - active and accountable individual. These behaviors are interpreted as being essential in sight of international productivity and competitiveness, as well as to maintain social cohesion in a context of crisis.

Keywords: Evaluation; Brazil Exam; Project SENNA; Cognitive skills; Social-emotional skills.

Lista de Figuras

Figura 1:	.....25
Figura 2:	.....88
Figura 3:	.....121
Figura 4:	.....124
Figura 5:	.....125
Figura 6:	.....127
Figura 7:	.....128
Figura 8:	.....128

Lista de Quadros

Quadro 1:	.....29
Quadro 2:	.....30
Quadro 3:	.....49
Quadro 4:	.....62
Quadro 5:	.....87

Lista de Abreviaturas e Siglas

- ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANPED- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- ANRESC- Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
- BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM- Banco Mundial
- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CERI- Centro de Pesquisa e Inovação Educacional
- DAEB- Diretoria de Avaliação da Educação Básica
- DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
- FMI- Fundo Monetário Internacional
- IAS- Instituto Ayrton Senna
- IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE- Ministério da Reforma do Estado
- MEC- Ministério da Educação
- MERCOSUL- Mercado Comum do Sul
- OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONG- Organizações Não Governamentais
- OIT- Organização Internacional do Trabalho
- ONU- Organização das Nações Unidas
- PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEMTEC- Secretária de Educação Média e Tecnológica
- SENNA- *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*
- SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO</u>	12
<u>2 AVALIAÇÕES EXTERNAS: PROVA BRASIL E O PROJETO SENNA (SOCIAL AND EMOTIONAL OR NON-COGNITIVE NATIONWIDE ASSESSMENT)</u>	25
2.1 PROVA BRASIL: AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS	25
2.2 PROJETO SENNA: AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	46
<u>3 O MODELO DE COMPETÊNCIAS DO MUNDO PRODUTIVO PARA A ESCOLA</u>	65
3.1 A QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS	65
3.1.1 FORMULAÇÃO DE MATRIZES DE COMPETÊNCIAS	90
<u>4 OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS</u>	93
4.1 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E AS MUDANÇAS NA PRÁTICA AVALIATIVA	93
4.1.1 A DIVISÃO DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: FUNDAMENTO PARA O AGIR DESVINCULADO DA TEORIA	108
4.1.2 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO ESCOLAR	115
4.2 PROVA BRASIL E PROJETO SENNA: UMA ANÁLISE DE QUESTÕES	122
<u>CONCLUSÃO</u>	139
<u>REFERÊNCIAS</u>	153
<u>ANEXO A</u>	167
<u>ANEXO B</u>	168

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, há muitas discussões e estudos sobre avaliações externas, em diversas áreas, como na Sociologia, na Política, na Psicologia, na Economia etc. As opiniões se dividem, já que existem aqueles que se colocam contrários; outros, por sua vez, defendem-nas, alegando sua importância para a melhoria da educação no país. Por isso, falar em avaliação externa, em um contexto no qual muito foi dito, não é algo simples.

Como professores, realizamos avaliações escolares cotidianamente, no entanto, quando se trata de política de avaliação externa, pouco sabemos. Esse desconhecimento ocorre porque existe arraigada uma cultura que separa professores da Educação Básica de assuntos sobre política, então, acabamos deixando de estudá-la e, desta maneira, passamos a realizar um trabalho pouco crítico e sem conhecimento.

Os instrumentos avaliativos e materiais didáticos sobre avaliação endereçados aos professores não expressam com clareza os interesses que fazem da avaliação um dos assuntos mais valorizados na política educacional e, é por isso, que, como pesquisadores, temos o compromisso de compreender o fenômeno não no que aparenta, mas em sua essência, para buscar decifrá-lo.

O desejo de pesquisarmos avaliações externas partiu de nosso trabalho docente, em uma experiência direta com a Prova Brasil, na qual nossos alunos e nossa atuação foram avaliados. Esta experiência nos gerou dúvidas, incômodos e inconformismos sobre os novos direcionamentos da política educacional, o que resultou na necessidade de construção desta investigação.

Consideramos que, mesmo que a escola em que trabalhávamos apresentasse bons índices, a precariedade ainda perpassava a educação de maneira geral. Pensávamos que índices não podem ser tomados como sinônimos de qualidade, e sempre nos questionávamos sobre qual o conceito de “qualidade” que tem sido fomentado, por meio dessas avaliações.

Hoje, como investigaremos, existe um amplo processo em que as avaliações externas são cruciais, a Prova Brasil é apenas uma das muitas avaliações que nasceram, devido às reformas, a partir de 1990. Ao aprofundamos os estudos sobre a temática, procuraremos analisar o que efetivamente a Prova Brasil avalia e nos depararemos com um vasto universo da noção de “competências”, formulado por consultores, pesquisadores, ou seja, intelectuais dedicados especificamente a desenvolver esta vertente teórica, e com

uma avaliação de competências socioemocionais realizada pelo Projeto SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*¹).

Ao longo de nossa investigação abordaremos a avaliação de competências socioemocionais, desenvolvida pelo Projeto SENNA, porque acreditamos que é urgente aprofundarmos estudos com a finalidade de desvelar os interesses econômicos e sociais que a colocam como algo fundamental no discurso político. Este assunto passou a fazer parte da nossa pesquisa porque é uma avaliação muito diferenciada das avaliações tradicionalmente conhecidas e, de certa maneira, os aspectos que ela se propõe a avaliar causaram inquietação.

Este modelo avaliativo está sendo formulado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) que conta com diversas parcerias com organizações internacionais e com o Ministério da Educação (MEC). O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que compõe a rede de cátedras da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizando estudos na área de formação docente, avaliação e pedagogia, com o propósito de embasar políticas públicas (PRIMI; SANTOS, 2014). Para realizar esta grande variedade de trabalhos, o Instituto conta com recursos financeiros próprios e também com doações de pessoas físicas e empresas privadas. Hoje, esta organização atende cerca de 75 mil professores, 2 milhões de alunos em 1200 municípios (PRIMI; SANTOS, 2014).

Entendemos que abordar este tema relacionado às avaliações das competências cognitivas e socioemocionais pode fortalecer-nos, enquanto professores, pois passamos a compreender melhor o assunto e, instrumentalizados teoricamente, podemos evitar: “[...] assumir qualquer bandeira, [...] **modismo**, [...] [e] evita[mos] [...] considerar que tanto os problemas [...] [da] sociedade quanto sua solução devem-se à [...] [escola]” (CARVALHO, 2012, p.23, grifos nossos).

Esta visão é importante, porque o estudo sobre políticas de avaliações mostram que se almeja formar um professor, cuja “profissionalidade” é moldada e enfraquecida teórica e politicamente. Por isso, é fundamental entendermos o significado político e ideológico de avaliações, como a Prova Brasil e o Projeto SENNA, de modo a nos tornarmos realmente “reais” obstáculos para os pacotes de reforma (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Com este compromisso crítico de fazer resistência a esses projetos de reformas, esta investigação será norteadada pelo objetivo de analisar a Prova Brasil (avaliação de

¹Traduzido significa Avaliação Nacional Não cognitiva ou Socioemocional.

competências de leitura e de cálculo) e a avaliação socioemocional (pautada em competências não cognitivas, chamadas de: estabilidade emocional; conscienciosidade; extroversão; amabilidade e abertura a novas experiências). O problema que levantamos relaciona-se à seguinte interrogação: “Por que os novos direcionamentos da política educacional passam a dar ênfase à avaliação das competências?”

A partir deste questionamento, levantamos a hipótese de que, tanto as avaliações de competências cognitivas, quanto as de competências socioemocionais, respondem às necessidades do atual estágio do capitalismo, quanto à formação intelectual mínima e moral para o trabalho precarizado e para cimentar a integração social. Ao longo da investigação, procuraremos aprofundar os conhecimentos e reunir dados, a fim de comprovar ou não essa hipótese.

Para isso, realizaremos pesquisa bibliográfica em fontes variadas, como documentos legislativos, emendas, portarias, diretrizes, documentos elaborados pelo MEC e INEP, em parceria com organizações internacionais, livros, artigos, dissertações, teses sobre a temática em estudo, que servirão como instrumentos para a pesquisa, com o objetivo de enriquecer nosso trabalho. Outras fontes, como reportagens, dicionários, vídeos, exposições orais também servirão como material de pesquisa.

Durante a investigação observaremos que, existem variados modelos, nomenclaturas, definições, estudos e pontos de vistas sobre avaliação, o que torna este campo de estudo complexo. Isso ocorre porque a prática avaliativa expressa tensões, conflitos e contradições que estão na própria sociedade (SOBRINHO, 2003).

Cientes disso, nossa pesquisa é norteadada pelo pressuposto de que avaliar traz consigo concepções de mundo, compromissos com um determinado projeto social. Sendo, portanto, permeada por intencionalidades, nunca é uma prática neutra. Segundo Sobrinho (2003), a prática de avaliação é marcada por concepções éticas e políticas, opções de ordem metodológica e epistemológica, porque “o que” se avalia, e “como” se avalia, são escolhas que, muitas vezes, resultam de disputas. A esse respeito Zanardini (2008), expõe-nos que:

A avaliação é inseparável do ser e do constituir-se homem do homem, no seu processo de firmação como ser social, o que significa dizer que os homens como sujeitos históricos ao se constituírem via o trabalho, avaliam. [...] subjacente a todo processo de avaliação, se encontra um modelo de mundo, um objetivo de vida social, ou seja, um projeto social a executar ou a refutar, e isso caracteriza a ontologia do processo

avaliativo. A avaliação como prática social está inscrita e é matizada pelos diversos modos de produzir e reproduzir a existência social, o que significa dizer que historicamente sofreu mudanças de forma e de conteúdo, mas sempre ligadas a um projeto social (ZANARDINI, 2008, p.67).

Ao desvelar o movimento de implantação das avaliações externas no Brasil, em meio ao processo de reforma do Estado brasileiro, Zanardini (2008, p.120) considera que “[...] os testes avaliativos [...] [têm] em vista a realização de um projeto social que se coaduna com a manutenção do *status quo* capitalista”. A lógica estabelecida pela avaliação, segundo Zanardini (2008), é mostrar os resultados, localmente, nacionalmente e até mundialmente, para, a partir disso, levantar constatações, por meio de afirmações tautológicas circulares, que os resultados são precários por incapacidade e ineficiência das escolas e dos países e, assim, justificar a pobreza e as desigualdades sociais como resultantes do fracasso educacional, mascarando que existe uma divisão internacional do trabalho e de distribuição desigual da riqueza mundial.

Seguindo este princípio interpretativo, buscaremos compreender quais os fundamentos e os objetivos de avaliações pautadas na lógica do modelo de competências, amparados pelo arcabouço metodológico do materialismo histórico. Isso nos levará a interpretar o fenômeno da avaliação em sua totalidade, não como um mero instrumento, mas como fruto das necessidades e imperativos do mundo produtivo, que se materializam na escola, por meio da lógica das competências, sejam elas cognitivas ou socioemocionais.

Partiremos da compreensão que avaliações externas, estruturadas pelo modelo de competências, são formas de resposta às crises enfrentadas pelo capitalismo, que exigiram novas estratégias de organização do mundo produtivo, novos meios de gestão e novas exigências de qualificação sob as bases do toyotismo.

Acompanhando essas mudanças, todas as instituições escolares foram tensionadas a oferecer uma formação condizente com as “competências” do mundo produtivo, como veremos ao longo de nossa investigação.

O Estado, por sua vez, passou a atuar de maneira descentralizada, desresponsabilizando-se da execução e da garantia de direitos sociais básicos, sem deixar de regular e controlar todas as dimensões da vida social. Nessa perspectiva, Freitas (2007) adjetiva este modelo estatal denominando-o de “Estado-avaliador”.

A respeito desta miríade de nomenclaturas, como “[...] *Estado-reflexivo, Estado-activo, Estado-articulador; Estado supervisor; Estado-avaliador; Estado-competidor*”, Afonso (2001, p.25, grifos originais) entende que, este fenômeno corresponde a mudanças na função dos Estados-nação, que passaram a atuar cada vez mais como reguladores do que como produtores de bens ou garantidores de direitos básicos. Essas mudanças no papel do Estado ocorrem, devido à transnacionalização da economia e são direcionadas pelas organizações supranacionais (AFONSO, 2001).

As avaliações, portanto, são interpretadas neste contexto de reformas como instrumentos, para regular o corpo social:

O termo ‘regulação’ oriundo da Fisiologia é definido como ato ou efeito de regular, funcionar devidamente, estar bem proporcionado, harmonioso. Esse termo ganha precisão conceitual no bojo da teoria da regulação social que se desenvolve a partir das influências funcionalistas [...], compreendendo a noção de que a sociedade é um **corpo** [...] [**autorregulável**] (OLIVEIRA, 2009, p.47, grifos nossos).

Afonso (2013) interpreta a existência de três fases do Estado-avaliador, analisadas separadamente apenas para fins didáticos: a primeira fase, entre 1980 e 1990, na qual vemos que existia uma autonomia dos Estados frente suas estratégias de avaliação, realizadas para o exercício de responsabilização e regulação por parte do Estado; a segunda fase, entre 1990 e 2000, na qual as organizações internacionais passaram a ter uma atuação mais forte sobre os direcionamentos da política de avaliação, em que há um crescimento de empresas e de grupos responsáveis por formular e vender testes padronizados e uma maior precocidade nos níveis de ensino avaliados, além de um aumento do número de avaliações comparativas entre países; a terceira fase, de 2000 em diante, é denominada pelo autor de Pós-Estado-avaliador, nela é possível observar uma maior estandardização do que é avaliado e ensinado mundialmente, devido a políticas comuns de avaliação adotadas por blocos econômicos, como União Europeia e Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Para conduzir essas reformas, desta maneira, contamos com a intensa participação de organizações internacionais do sistema ONU (Organização das Nações Unidas), entre elas destaca-se a participação do Banco Mundial, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Essas organizações internacionais, criadas após a 2ª Guerra Mundial, não são desinteressadas e atendem aos interesses de seus financiadores, banqueiros, empresários, economistas, governos de países centrais e periféricos, preocupados em salvaguardar o sistema econômico internacional. Visam, principalmente, manter a economia estável e a integração social, disseminam princípios e valores neoliberais²:

Atuam segundo cartografias, mapas do mundo, diretrizes geoeconômicas ou, mais propriamente, geopolíticas de alcance global. **São estruturas de poder** econômico-político, com implicações sociais e culturais muitas vezes de grande influência e abrangência. Expressam os objetivos e as práticas dos grupos, classes ou blocos de poder predominante em escala mundial. Naturalmente[,] respondem aos objetivos e às práticas dos grupos, predominantes em países centrais[,] potências mundiais ou imperialistas (IANNI, 1997, p.20, grifos nossos).

Essas organizações são grandes avaliadoras, utilizam-se de informações e dados estatísticos, para manter seu controle e mostrar ao mundo sua hegemonia. Elas constroem seus discursos, pautados na objetividade de dados, transmitem uma ideia de cientificidade e neutralidade para obter legitimidade. Também apelam aos sentimentos humanos para conquistar a confiança de pesquisadores, de professores e da sociedade em geral.

Por meio de uma abundante produção de documentos, essas instâncias de poder usam recursos linguísticos, como a “intertextualidade” e reafirmam exaustivamente ideias, com argumentos permeados de contradição e traços de ironia, ou seja, há nesses documentos um: “[...] misto da linguagem empresarial [...] [e] educacional, que [...] constituem um conjunto de discursos [sobre] [...] **[o que] ensinar, como ensinar, onde aprender e para que [...]**” (RODRIGUES, 2006, p.2, grifos nossos).

Nas diversas convenções, reuniões de cúpula, fóruns, nos quais marcam presença economistas, psicólogos, educadores, representantes de Organizações não Governamentais (ONG) e chefes de Estado, são firmados acordos que sempre fazem referência à criação de

²O neoliberalismo tem suas origens na década de 1930, mas, firma-se, enquanto movimento mais organizado no final da 2ª Guerra Mundial, e dissemina-se por diversos governos a partir de 1970, em governos como de Thatcher, Pinochet e Reagan. A partir daí é disseminado por todo o mundo. Podemos conceituá-lo da seguinte maneira: “Atualmente, o termo vem sendo aplicado àqueles que defendem a livre atuação das forças de mercado, o término do intervencionismo do Estado, a privatização das empresas estatais e até mesmo de alguns serviços públicos essenciais, a abertura da economia e sua integração mais intensa no mercado mundial” (SANDRONI, 1999, 421).

sistemas nacionais de avaliação externa, com o propósito de acompanhar o processo de reformas educacionais e orientar para um perfil de formação.

A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, financiada e organizada pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD, que ocorreu em Jomtien, em 1990, foi um marco e exemplifica esse processo. Nela, foram traçadas metas orientadoras das políticas educacionais em âmbito mundial, entre elas está a urgência de: “[...] **implementar sistemas de avaliação de desempenho**” (UNESCO, 1990, p.7, grifos nossos). A partir dessa Conferência, diversos documentos passaram a abordar tanto a avaliação externa, reafirmando a lógica das competências nas dimensões cognitivas e sociais, assim como, a ideia de reformas educacionais e “qualidade mínima”.

Seguindo todas estas proposições orientadas pelas organizações internacionais e firmadas nestes grandes eventos, que contam com a participação de representantes políticos de todo o mundo, o Estado passou a ser organizado sob a base de um modelo voltado à governança e à governabilidade³. Para alcançar estes objetivos, foi preciso buscar mecanismos para aumentar a capacidade de previsão de resultados do Estado, como a criação de sistemas de avaliação, além de autarquias, de ministérios e de fundações, com instrumentos refinados para respaldar o Estado e garantir o acompanhamento das reformas.

O documento *Um Projeto de Reconstrução Nacional*, formulado no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) apresenta a emergência do Estado-avaliador: “**O que se propõe é um Estado menor, mais ágil e bem informado**, com alta capacidade de articulação e flexibilização para ajustar as suas políticas” (COLLOR, 1991, p.25, grifos nossos).

³Governança e governabilidade são termos derivadas de governo. São conceitos que ganharam espaço a partir de 1990 utilizados principalmente pelo Banco Mundial. A primeira refere-se à capacidade de gerenciamento do Estado, sua capacidade de definir regras para garantir a liberdade e funcionamento do mercado, assim como o direito à propriedade, este termo também abarca a capacidade do Estado de garantir transparência para promover a participação dos cidadãos, no sentido, que busca fortalecer a atuação da sociedade. Um Estado que atua desta maneira exerce uma “boa governança” (BORGES, 2003). Já a governabilidade, refere-se à capacidade de um governo de manter uma certa unidade e harmonia para governar, equilibrando interesses e estabelecendo alianças para implementar suas políticas. O que nos permite interpretar que uma boa governança mantém a governabilidade, no documento *Por uma economia de face humana*, organizado pela UNESCO, este termo é bastante utilizado, fala-se na necessidade de manter a governabilidade, por meio da garantia de credibilidade nas instituições, do crescimento econômico, pela adoção de políticas de acesso à saúde e à amenização da pobreza (KLIKSBERG, 2003).

A questão da avaliação também ganhou atenção na proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso, intitulada *Mãos à Obra, Brasil-proposta de governo de 1994*. Neste documento⁴ foi descrita a necessidade de fortalecimento de avaliações externas com:

[...] um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade do ensino. -**Definir metodologias**, objetivos e metas de avaliação do desempenho dos alunos nas várias séries ou etapas da educação básica. -Divulgar amplamente os resultados do sistema nacional de avaliação (CARDOSO, 2008, p.53, grifos nossos).

Após ser eleito, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), colocou em prática o que era promessa de campanha e fortaleceu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme veremos ao longo do trabalho. Também no *Plano Diretor de Reformas do Aparelho do Estado*, podemos observar a importância dada à avaliação institucional pública. Neste documento, existe uma concepção política de avaliação não de processos, mas apenas de resultados finais, além de um grande estímulo à meritocracia e à competição no setor público:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em **conceitos atuais de administração e eficiência**, voltada para o **controle dos resultados e descentralizada** para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘**cliente privilegiado**’ dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995a, p.7, grifos nossos).

Avaliar, mostrar resultados, ampliar as formas de controle social, marcaram as alterações na gestão pública desse governo, que aderiu a modelos de administração empresarial, no setor público:

A reforma concreta do aparelho do Estado ocorre na dimensão-gestão. É aí que a administração pública se torna mais efetiva e eficiente. É aí que ocorrem as **mudanças culturais necessárias**. É aí que as práticas administrativas de fato ocorrem. É aí que definem **indicadores de desempenho, que se treina e motiva o pessoal**, que se desenvolvem estratégias flexíveis para o atingimento de metas estabelecidas (BRASIL, 1995a, p.54, grifos nossos).

⁴O capítulo deste documento sobre a educação foi elaborado por Paulo Renato de Souza, que na época da Campanha de Fernando Henrique Cardoso, atuava como técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e para sua elaboração contou com assessoria desta organização, como também da OIT (BONAMINO, 2002).

Guiomar Namó de Mello em seu trabalho *Social Democracia e Educação: teses para discussão*, demonstra a estreiteza de seu pensamento com o pacote político de Fernando Henrique Cardoso. Mello atuou de forma expressiva no quadro político brasileiro, nas décadas de 1980 e 1990 até os dias atuais, foi Secretária de Educação da cidade de São Paulo (1982 a 1985) e Deputada Estadual (1986 a 1990), além de ter atuado como especialista sênior no Banco Mundial (1993 a 1996)⁵. Suas ideias contribuíram para o fortalecimento do papel da avaliação, no sentido de responsabilização pelos resultados, garantia de transparência e incentivo à meritocracia. Na perspectiva da autora, os professores devem ganhar de acordo com a capacidade de garantir eficiência, de conquistar metas e de promover o aprendizado. Nesses termos, as avaliações são instrumentos que podem demonstrar o mérito de cada profissional da educação (MELLO, 1990).

De acordo com Mello (1990), a reforma educacional deveria ser corajosa e:

[...] inaugurar um novo tempo no que diz respeito à situação de trabalho do professor, na direção de uma carreira na qual seja possível adotar, combinadamente com o tempo de serviço e titulação, critérios baseados no mérito e na avaliação de resultados, aferidos pela aprendizagem do alunado, para estabelecer diferenciações salariais que estimulem o aperfeiçoamento, a inovação, a assiduidade e o esforço para ensinar bem (MELLO, 1990, p.59).

Observa-se, assim, que a lógica de competição no setor público passou a ser entendida como estimulante e propiciadora de qualidade. Por isso, instrumentos de informação de resultados passam a ser valorizados, pois, permitem prestar contas à população e pressionar o funcionalismo público a oferecer melhores resultados, aumentando sua produtividade. Na realidade, tendo em vista que o Estado estava buscando diminuir os custos e despesas, pressionado pelos defensores de ideologias neoliberais, avaliar foi um “artifício”, para obter melhores resultados, mesmo com recursos escassos, ou seja, uma forma de “fazer mais com menos” (LAVAL, 2004).

A reforma foi bem planejada, para isso contou com a criação de um Ministério chamado MARE⁶ (Ministério da Reforma do Estado), que tinha à sua frente o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. O Estado, nesse momento, foi muito criticado, como lento,

⁵ BIOGRAFIA. **Uma vida como educadora**. Disponível em: < <https://namodemello.wordpress.com/about/> > Acesso em: 04 nov. 2015.

⁶O Plano de Reformas tinha como um de seus eixos, realizar: “[...] em parceria como o MARE [...] um esforço sistemático e amplo para definir indicadores de desempenho” (BRASIL, 1995a, p.62).

burocrático, ineficiente, incapaz de prestar bons serviços à comunidade, argumentos construídos para sustentar e justificar seu desmonte por meio das reformas.

A Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, em seu artigo 211, mostra como este modelo de Estado realmente se configurou na prática. Para atender às exigências do Banco Mundial⁷, o Estado foi redesenhado para atuar de forma descentralizada, transferindo a obrigação do Ensino Básico para redes estaduais e municipais, o que explica o uso de avaliações, como a Prova Brasil, de caráter censitário, pois, ao realizá-la, o poder público exerce um maior controle social.

Em afinidade com estas exigências, a LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9394/96 estabelece que a avaliação nacional é responsabilidade da União, realizada em regime de parcerias com esferas municipais e estaduais. No artigo nº 87, a lei destaca a importância de: “IV - **integrar** todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território **ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar**” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A opção da política brasileira não foi criar um sistema nacional de educação, integrado, orgânico e igualitário, mas por criar um “sistema nacional de avaliação”. Essa opção foi criticada por Cury (1998), por entender que isso representou o descarte da possibilidade de construção de um “sistema nacional de educação”, para proporcionar ao Estado um poder imenso, algo que jamais tinha ocorrido com outros governos.

Todas estas modificações foram baseadas em um modelo político, pautado em um neoliberalismo renovado, conceituado como Terceira Via⁸. Este modelo aprimorado de neoliberalismo aparenta, em termos discursivos, ser mais “humanizado”, seu *slogan* é não desaparecer com o Estado de forma a diminuí-lo totalmente, nem mesmo ampliar demais sua atuação, mas sim reformá-lo (GIDDENS, 2000).

A política da Terceira Via resultou do fracasso do neoliberalismo ortodoxo diante da tarefa de promover o almejado crescimento econômico e conter os conflitos entre classes, colocando em risco a dinâmica capitalista. Foi preciso, então, realizar um

⁷No documento, “Prioridades e estratégias para educação” de 1995, que serviu de base para a elaboração das políticas no governo Fernando Henrique Cardoso, é repetitivo o apelo à descentralização, mas sem deixar de orientar para que os governos tivessem cautela ao realizá-la, por isso existe o indicativo para fortalecer sistemas de avaliação, para com isso garantir o que o documento chama de “vigilância e monitoramento”.

⁸A Terceira Via é uma corrente teórica que deu suporte às políticas adotadas no Brasil, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, considerando que o neoliberalismo radical, de certa maneira, não obteve êxito, foi preciso buscar uma nova via para a política, um equilíbrio de interesses, nem a crença total na liberdade de mercado, como queriam os neoliberais radicais nem a centralização estatal da social-democracia, era preciso buscar o meio termo (GIDDENS, 2000). A Terceira Via pode ser denominada também de política de centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia etc. (MARTINS, 2009).

reversionismo do programa de hegemonia burguesa, tendo por principal objetivo garantir o crescimento econômico, como desejavam os neoliberais radicais, mas, ao mesmo tempo, buscar uma nova atuação junto à classe trabalhadora. A nova proposta deu centralidade à ideia de justiça social e de democratização da sociedade, mediante a ampliação da participação da sociedade civil no âmbito do Estado. O que significa que, no processo de reforma do Estado, os princípios e valores neoliberais ainda permaneceram na pauta, o que mudou efetivamente foram as estratégias de ação (MARTINS, 2009).

Esta tendência baseou-se na perspectiva de reinventar o governo, seus idealizadores prestaram assessoria ao governo brasileiro, entre eles podemos destacar Giddens (2000) e Osborne e Gaebler (1994). As ideias de Le Grand (2010), assessor do governo de Tony Blair (1997-2007) no Reino Unido, também foram assimiladas no Brasil, com a ideia de quase-mercado⁹ no setor público.

Neste contexto político, veremos que as avaliações externas fazem parte de uma: **“agenda globalmente estruturada para a educação”** (DALE, 2010, p. 1112, grifos nossos). As avaliações, como a Prova Brasil e o Projeto SENNA têm sido os tópicos fulcrais desta agenda, principalmente porque apresentam a capacidade de atrelar prática pedagógica e mundo produtivo, funcionam como veículos de modelos pedagógicos, tendo em vista que podem chegar a um grande número de profissionais da educação sinalizando para um “tipo” de formação comprometida com um projeto social hegemônico.

O Brasil tem formulado suas políticas em sintonia com as organizações internacionais, o Banco Mundial, elogia o SAEB, a Prova Brasil e seus índices, como uma das melhores políticas governamentais de avaliação externa do mundo, como algo que: **“Nenhum outro grande país com regime federativo no mundo conseguiu [...]”** (BANCO MUNDIAL, s/d, p. 1, grifos nossos). A OCDE¹⁰ tem incentivado esforços de

⁹O uso de avaliações, na perspectiva defendida pelo autor, não deve ocorrer apenas em escolas, mas em hospitais e demais instituições de serviço público. Le Grand (2010) apresenta exemplos da adoção desta política no Reino Unido e Estados Unidos. O Estado, seguindo o modelo de escolha e concorrência, deve dar créditos para que as pessoas possam escolher instituições administradas pela iniciativa privada, por isso a ideia de quase-mercado no setor público, ou público não-estatal. As avaliações de sistemas, instituições e pessoas são valorizadas, neste modelo político porque oferecem à população a oportunidade de analisar os resultados e selecionar as melhores instituições.

¹⁰Esta organização está a frente dos direcionamentos da política de avaliação de competências socioemocionais, porque diferentemente de organizações como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) ou Organização Mundial do Comércio (OMC) que exercem um poder coercitivo e até mesmo punitivo, atua de forma a exercer um poder mais leve e conseqüentemente tem maior capacidade para estabelecimento de consensos. Seu papel atual frente as reformas é instituir um projeto de governança global e avaliação é elemento importante neste processo, pois por meio dela pode-se direcionar a formação nas instituições escolares (RODRIGUES, 2015).

avaliações de competência socioemocionais, como constataremos em nossa investigação, com as proposições do Projeto SENNA.

A adesão e o cumprimento desta agenda, na qual as avaliações externas são fulcrais, não pode ser interpretada como uma exigência unidirecional, ou como algo imposto, mas ao contrário, conta com o “fiel consentimento” dos governos nacionais. Silva (2002), ao analisar os interesses supranacionais e os consequentes desdobramentos na política nacional, alerta-nos de que as: “[...] políticas imperativas procedentes [...] [das organizações internacionais], [são] articuladas e **pactuadas** com o governo federal, [...] [estadual] e as elites dirigentes nacionais” (SILVA, 2002, p.4, grifos nossos).

Com a expectativa de contribuir para o debate sobre avaliações externas, como instrumentos de disseminação da noção de competências nas dimensões cognitivas e socioemocionais, distribuímos nossa investigação em três seções principais. Na segunda, intitulada *Avaliações externas: Prova Brasil e Projeto SENNA*, descreveremos as características da Prova Brasil, considerando as alterações que ocorreram no SAEB em 1997, momento em que o sistema aderiu às avaliações pautadas não mais em conteúdos, mas em “competência cognitivas”.

Nessa seção, também descreveremos a avaliação de competências socioemocionais do Projeto SENNA, que se compromete a avaliar aspectos da personalidade, ou seja, traços de caráter, destacando seus fundamentos pautados no *Big Five*. Vamos apresentar os argumentos de seus formuladores, que proclamam os benefícios sociais e individuais, para entender melhor este novo modelo de avaliação.

Em seguida, na terceira seção *O modelo de competências do mundo produtivo para escola*, analisaremos o significado da terminologia competências, seu uso na gestão toyotista, observando as suas relações com as avaliações em questão. Refletiremos também sobre os impactos do modelo flexível no caráter do homem contemporâneo e suas principais consequências, que acabam exigindo da escola a formação do caráter com base nas competências socioemocionais propostas pelo Projeto SENNA.

Procuraremos argumentar que o modelo de competências tem sua raiz nos processos de estudo das funções laborais. Esses estudos influenciam as práticas pedagógicas, por meio de matrizes de referência de competências, que são usadas para formular avaliações, como a Prova Brasil e o Projeto SENNA.

Na quarta seção *Os fundamentos da Pedagogia das Competências*, abordaremos a pedagogia das competências, como referência para avaliações externas. Pautaremos nossa

argumentação na concepção de Philippe Perrenoud, para demonstrar a influência do seu pensamento nas práticas escolares e nas práticas avaliativas. Buscaremos, a partir do processo de precarização da formação humana do capitalismo, entender porque a pedagogia das competências e a educação escolar dão maior relevância à “ação” em detrimento de conceitos sistematizados. Ainda, nessa seção, analisaremos como este fenômeno tem se intensificado com o desenvolvimento da tecnologia, sob a base do modelo flexível. Para, enfim, voltarmos às peculiaridades das avaliações Prova Brasil e Projeto SENNA, entendendo o significado de termos avaliações que organizam suas questões na lógica proposta pela pedagogia das competências. Ao fazermos a crítica à adoção deste modelo pedagógico, apresentaremos a importância dos conceitos científicos, desvalorizados nas avaliações em questão, como elementos fundamentais ao desenvolvimento humano.

Finalmente, teceremos a conclusão de nossa investigação. Para isso, voltaremos à interrogação inicialmente levantada e, para respondê-la, estruturaremos de forma geral todos os argumentos principais a que chegamos ao longo do nosso trabalho.

2 AVALIAÇÕES EXTERNAS: PROVA BRASIL E O PROJETO SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*)

Nesta seção apresentaremos as principais características da Prova Brasil e do Projeto SENNA. Nela descreveremos seus objetivos e suas especificidades, bem como as mudanças vivenciadas no processo, que fizeram com que as avaliações externas deixassem de pautar-se em uma perspectiva conteudista (BONAMINO, FRANCO, 1999) para ser enfatizada a necessidade de adoção de matrizes curriculares que buscassem avaliar competências. Competências essas, inicialmente cognitivas, com a Prova Brasil, e, mais recentemente, socioemocionais, com o Projeto SENNA, no qual se propõe avaliar cinco dimensões da personalidade humana, sendo elas: abertura ao novo; amabilidade; conscienciosidade; extroversão e estabilidade emocional.

2.1 PROVA BRASIL: AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS

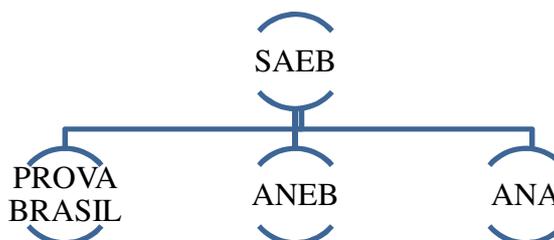
No contexto educacional brasileiro há uma diversidade de avaliações externas, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Recentemente, tem havido também discussões sobre a necessidade de aplicação de avaliações externas na Educação Infantil.

As avaliações externas são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esta autarquia tem diversas funções, entre elas monitorar, divulgar e promover pesquisas e práticas pedagógicas, com o intuito de oferecer dados estatísticos para os governos, os pesquisadores, os professores e toda a sociedade.

Como parte de uma estrutura, o INEP conta com a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), que tem como responsabilidade diversas avaliações, como: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); Provinha Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2008). Há, ainda, avaliações que ocorrem pela iniciativa das secretarias municipais e estaduais de educação. Essas avaliações são estimuladas pelo próprio SAEB, por meio do Programa Federal de Apoio aos Sistemas Associados de Avaliação da Educação Básica (SOUZA, 2009).

O SAEB, atualmente, centra-se em três avaliações, são elas: Avaliação Nacional da Educação Básica, (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, (ANRESC) popularmente conhecida por Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O SAEB é dividido da seguinte forma:

Figura 1



Fonte: Adaptado de Brasil (2013, p.7).

Em nossa investigação, priorizaremos a política de fortalecimento do SAEB, a partir de 1990, fazendo apontamentos sobre a Prova Brasil. E, é válido destacar que tal prova é distinta das avaliações realizadas pelos professores ao longo do ano letivo, com o objetivo de diagnosticar periodicamente se cada aluno está ou não assimilando os conteúdos curriculares, ou em condições de ser aprovado para o ano seguinte.

As avaliações externas são formuladas pelo poder central, por técnicos, especialistas, os *experts* da área. Por suas características, não avaliam aprendizagem, mas desempenho global de escolas ou de todo um sistema. Enquanto que as avaliações escolares buscam acompanhar a aprendizagem dos alunos e ajudar os professores a promoverem intervenções imediatas, tais como práticas de reforço, tarefas extras, atendimento mais focalizado em sala de aula etc., avaliações como a Prova Brasil têm por função avaliar o sistema educacional, gerando dados por escola, município, estado, país: “[...] diz respeito ao sistema e à organização escolar” (LIBÂNEO, 2012, p.507).

No que diz respeito a essas avaliações externas, são empregadas tanto pelos governos, para traçar políticas educativas, projetos e programas que visem a melhorias, quanto para oferecer indicativos à comunidade escolar para que fiquem a par da “qualidade” educativa oferecida aos alunos, auxiliando na busca de soluções. O que significa que a avaliação é um meio de prestação de contas à comunidade.

A Prova Brasil:

- Avalia estudantes da 4ªsérie/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental; - Avalia as escolas da rede pública localizadas em área urbana e rural; - A avaliação é censitária: todos os estudantes das séries/anos avaliados, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos matriculados na série/ano devem fazer a prova; - Avalia habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas); - A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental); [...] - Tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma **cultura avaliativa** que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; [...] - Visa oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares [...] (BRASIL, 2014, grifos nossos)¹¹.

A Prova Brasil foi criada pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Este documento estabelece que o planejamento do que é avaliado e as metodologias utilizadas são responsabilidade do INEP, por meio da DAEB, que define “[...] os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como **as competências** e [as] habilidades a serem avaliadas [...]” (BRASIL, 2005, p.17, grifos nossos).

Os resultados da Prova Brasil são sintetizados por meio do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O IDEB foi criado em 2007, por meio do Decreto n 6.094, de 24 de abril, que institui o “Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação” e prescreve que: “Art. 3º **A qualidade da educação básica** será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP (BRASIL, 2007, grifos nossos)”.

O IDEB pontua as escolas em uma escala de 0 a 10, por meio do cruzamento do desempenho dos alunos e dos índices de evasão e de repetência extraídos do censo escolar, seu objetivo é: “a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (FERNANDES, 2007, p. 8, grifos originais).

Como o índice é divulgado, a Prova Brasil pode ser considerada o que Afonso (2009) denomina de uma “avaliação criterial com divulgação de resultados”. Seus principais objetivos são culpabilizar¹² professores ou premiá-los, simbolicamente, quando os resultados são positivos. Quando os resultados são negativos, sua divulgação serve como punição. Conforme o autor português, a adoção dessa política leva a refletir que:

¹¹BRASIL. Ministério da Educação. **Semelhanças e diferenças**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/semelhancas-e>>. Acesso em: 22 set. 2014.

¹²O termo *accountability* pode ser aproximado de responsabilização ou prestação de contas (AFONSO, 2009).

[...] se vive uma época em que os professores são culpabilizados pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos. De facto, a imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais [...] [frequente] para justificar o que se considera ser a má situação do ensino e das escolas (AFONSO, 2009, p.43).

Bonamino e Sousa (2012) ressaltam que a Prova Brasil, hoje, é uma política de responsabilização branda, de segunda geração, porque estabelece metas e divulga resultados, sem o uso de premiações ou sanções severas. De acordo com o Plano Nacional da Educação (PNE), de 2011 a 2020, a meta para ser atingida em 2021 é a média nacional de 6,0. Esse resultado é estipulado com base nos índices de países desenvolvidos membros da OCDE.

A metodologia utilizada para comparabilidade de dados é conhecida por Teoria da Resposta ao Item (TRI)¹³, metodologia norte-americana, adotada em 1995, por meio de um processo de terceirização de funções para a Fundação Cesgranrio, em convênio com o Instituto Ford¹⁴.

Com a terceirização, as avaliações deixaram de ser uma tarefa estritamente pedagógica, realizada apenas por professores, passando a ser uma prática de empresas privadas especializadas, uma ação: “[...] sistemática e de longo alcance, legalmente chancelada e centralmente assumida e institucionalizada, que passa a contar com órgãos, profissionais e orçamentos próprios” (BONAMINO, 2002, p.65). É, por isso, que avaliações externas podem ser vistas como mercadorias e fomentam mercados lucrativos:

O ‘testing’ se tornou mesmo uma prática comercial muito lucrativa graças a um vasto mercado no qual intervêm **grandes empresas especializadas**. Mas **globalmente**, se assistiu a uma vasta atividade de institucionalização e de padronização de avaliação e viu-se proliferar as empresas de benchmarking, quer dizer, de aferição, em nível mundial (LAVAL, 2004, p.208, grifos nossos).

A Fundação Cesgranrio, por exemplo, ganhou o processo licitatório para realização das avaliações do SAEB, no período de 2005 a 2007. Em 2009, as empresas Consulplan, de Minas Gerais, e Avalia, de São Paulo, ganharam a concorrência licitatória (OLIVEIRA, 2011).

¹³TRI consiste em uma metodologia estatística que permite a comparação dos diversos ciclos de avaliação (BRASIL, 2008, p.9).

¹⁴FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Avaliações- A busca de qualidade**. Disponível em: <<http://www.cesgranrio.org.br/avaliacoes/principal.aspx>. > Acesso em: 16 jun. de 2014.

O Edital de concorrência nº 03, lançado pelo INEP, revela que o preço estimado das avaliações do SAEB, em 2009, foi de R\$ 80.479.134,55, sendo que cada avaliação poderia custar até R\$ 14,17 por aluno. Em outro edital, nº 049, de 2012, observamos que a contratação de um consultor de avaliação, para realizar um estudo exploratório para o INEP, foi estimada no valor de R\$ 33.000,00. Isso significa que, ter um sistema de avaliação tem um ônus para a sociedade e serve para fomentar uma circulação de capitais e expandir mercados.

A Prova Brasil ocorre por meio da adesão das prefeituras ao Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação¹⁵. A partir desta adesão, as escolas recebem boletins de desempenho, também podem pesquisar o sítio do INEP¹⁶ na internet, outra ferramenta *on line* que possibilita às escolas observar seu desempenho é o site QEDu¹⁷.

Todas estas medidas relacionadas à avaliação são ações governamentais para possibilitar que as escolas e a comunidade possam agir diante dos problemas encontrados. Representam, assim, esforços do poder público para criar uma “cultura avaliativa”, em que todos vejam a prática de avaliação, a competição e a busca por índices, como ações “benéficas”.

As questões da Prova Brasil são elencadas de acordo com as matrizes de referência, baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A Prova Brasil não avalia todos os conteúdos curriculares, mas aspectos que associam competências e conteúdos considerados básicos. Argumenta-se que o que é avaliado, passa por uma seleção, realizada por meio de pesquisas sobre o que é ensinado na 4ª e 8ª séries, ou 5º e 9º anos no país, observando os conteúdos dos livros didáticos e até mesmo as opiniões de professores, para compor um Banco Nacional de Itens (BRASIL, 2008).

Para melhor visualização e interpretação dos conteúdos diluídos nos moldes de competências priorizados pela Prova Brasil, selecionamos dois quadros, o primeiro referente à disciplina de Língua Portuguesa e o segundo referente à Matemática.

¹⁵O movimento “Compromisso de Todos pela Educação, foi lançado em 2006, em um encontro em São Paulo, no museu Ipiranga, que reuniu grupos empresariais, como Fundação Marinho, Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Senna, Grupo Gerdau, Banco Santander etc. (SAVIANI, 2009). A partir, desta mobilização social, em 24 de abril de 2007, foi decretada a lei 6.094, composta por 28 diretrizes. No capítulo I, fala-se na necessidade do regime de colaboração entre União, Estados, Municípios, comunidades e famílias para melhorar a educação no país.

¹⁶BRASIL. **Portal INEP**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 11 de ago. 2015.

¹⁷QEDU. **Use dados transforme a educação**. Disponível em: <www.qedu.org.br/>. Acesso em: 11 de ago. 2015.

Quadro 1: Competências e habilidades em Língua Portuguesa:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura: 4ª e 5ª EF/ 8ª e 9ª EF
Localizar informações explícitas em um texto: D1/D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão: D3/D3
Inferir uma informação implícita em um texto: D4/D4
Identificar o tema de um texto: D6/D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato: D11/D14
Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.): D5/D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros: D9/D12
Descritores do Tópico III. Relação entre Textos
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema: - / D21 .
Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto: D2/D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa: D7/D10
Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto: D8/D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc: D12/D15
Identificar a tese de um texto: -/ D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la: -/ D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto: -/ D9
Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados: D13/D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações: D14/D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão: -/ D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos: -/ D19
Descritores do Tópico VI. Variação Linguística
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto: D10/D13

Fonte: Adaptado de Brasil (2008, p.22-23).

Quadro 2: Competências e habilidades em Matemática:

Descritores do Tema I. Espaço e Forma: 4ª e 5ª EF/8ª e 9ª EF
Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas: D1/D1
Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações: D2/D2
Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos: D3/D3
Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares): D4/D4
Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas: D5/D5
Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas
Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não: D6/D6
Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml: D7/D7
Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo: D8/D8
Estabelecer relações entre o horário de início e de término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento: D9/D9
Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores: D10/D10
Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas: D11/D11
Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas: D12/D12
Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções
Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional: D13/D13
Identificar a localização de números naturais na reta numérica: D14/D14
Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens: D15/D15
Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial: D16/D16
Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais: D17/D17
Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais: D18/D18
Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou

subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa): D19/D19
Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória: D20/D20
Identificar diferentes representações de um mesmo número racional: D21/D21
Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica: D22/D22
Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro: D23/D23
Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados: D24/D24
Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: D25/D25
Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%): D26/D26
Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação
Ler informações e dados apresentados em tabelas: D27/D27
Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas): D28/D28

Fonte: Adaptado de Brasil (2008, p.107-108).

Os itens chamados “descritores” (D) são os referenciais para a elaboração da Prova Brasil. Os cadernos individuais da avaliação apresentam 44 questões, divididos em 4 blocos de 11 questões. De acordo com indicações do INEP, as escolas não devem preparar os alunos para a avaliação, pois as competências e habilidades dos descritores fazem parte do ensino, que ocorre ao longo dos anos do Ensino Fundamental¹⁸. No entanto, o INEP não deixa de disponibilizar uma variedade de simulados e manuais didáticos para os professores com exemplos de questões.

Observamos na matriz de referência de Matemática que oito descritores (D7, D11, D12, D19, D20, D23, D25, D26) estão relacionados à prática de “resolver problemas”. A ênfase dada à esta competência matemática não ocorre por acaso, se consideramos que vivemos em um contexto marcado por conflitos, pelo desemprego crescente e pela instabilidade social e que há uma busca de que a escola passe a cumprir o papel de formar

¹⁸BRASIL. **Perguntas frequentes**. Disponível em: < <http://provabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

sujeitos que sejam criativos, inventivos e encontrem estratégias para resolver seus problemas de forma independente.

Cabe ressaltar que nem sempre o SAEB formulou suas avaliações pautadas em listas de competências como estas que observamos. Nos primeiros ciclos, em 1990, em 1993 e em 1995, as avaliações eram pautadas em conteúdos; somente a partir de 1997, no quarto ciclo, é que foram elaboradas matrizes pautadas em competências:

No plano da concepção dos instrumentos cognitivos, a nova etapa aberta pelo SAEB-97 parece [...] [caracterizar-se] pelo **abandono da perspectiva conteudista**[,] que fundamentou a elaboração das provas destinadas a aferir o desempenho educacional dos alunos nos três primeiros ciclos, em favor de um desenho que passa a associar a aprendizagem de conteúdos à aquisição de habilidades e [de] competências cognitivas, tidas como passíveis de medição pelo tipo de testes aplicados (BONAMINO; FRANCO, 1999, p.19, grifos nossos).

Essas modificações ocorreram porque o SAEB sempre foi alvo de interesses políticos, de grupos que disputam poder e querem introduzir suas concepções no sistema. O que permite constatar que o que o SAEB avalia e como avalia é influenciado por concepções pedagógicas e políticas afinadas com as intervenções de organizações internacionais, consensualmente aceitas pelos grupos que representavam o governo (BONAMINO, 2002).

Ao analisar o primeiro *Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-Ciclo 1990*, notamos que a terminologia competências está relacionada a capacidades de gestores e de professores para a realização de seu trabalho. Em relação ao que os alunos aprendiam, foi descrito no documento que o objetivo do Ensino Fundamental era oportunizar: “[...] um acervo de **conhecimentos e competências** julgado minimamente necessário para o acesso a melhores oportunidades sociais” (BRASIL, 1992, p. 5. grifos nossos). Ao longo do texto, o documento trata de conteúdos das disciplinas avaliados e o termo competências é utilizado poucas vezes.

No primeiro ciclo de 1990, foram avaliados os conteúdos que eram ensinados nas escolas, por isso professores e especialistas participaram da elaboração e das correções de questões semiobjetivas de Língua Portuguesa e de Matemática, para as 1^{as} séries, 3^{as} séries, 5^{as} séries e 7^{as} séries¹⁹ (BONAMINO, 2002).

¹⁹ 5^a e 7^a séries eram avaliadas em redação e Ciências (BRASIL, 1992).

O relatório do segundo ciclo *SAEB 1993: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* é um pouco mais sintetizado e tem uma linguagem menos técnica, comparada ao relatório de 1990. Ao realizar a leitura do documento, procuramos pistas para analisar o que o SAEB avaliou neste ciclo, sendo que se afirma que foram avaliados conteúdos que exigiam: **“a memorização do conteúdo, outras, a compreensão do que era solicitado e, em alguns casos, a resolução de um problema ou situação por meio da aplicação de algo já aprendido”** (BRASIL, 1995b, p.15, grifos nossos).

Esse trecho do documento é muito “importante”, porque nos revela com precisão que a memorização de conteúdos era valorizada nos documentos oficiais até aquele momento e que, para realizar uma avaliação, era preciso evocar conceitos anteriormente aprendidos. Essa perspectiva²⁰ de avaliação pautava-se numa atuação do professor que, como detentor do conhecimento, deveria transmiti-lo ao aluno, o qual deveria assimilá-lo e depois apresentar evidências de que tinha realmente se apropriado do que havia sido ensinado a ele, por meio de questões avaliativas. Esse aspecto nos leva a crer que a ação do professor, como mediador, assim como o conteúdo e a memória tinham valor considerável na ação educativa.

No entanto, neste ciclo, apesar da ênfase nos conteúdos, o documento já usa o termo competências como um dos objetivos do ensino, subdividindo-as e relacionando-as com o *slogan* “aprender a aprender”²¹:

As respostas a esse questionário fornecem subsídios importantes às secretarias de educação, que lhes permitem verificar se o conteúdo desenvolvido em sala de aula é o mesmo contido nas propostas curriculares dos estados. Possibilitam, ainda, uma ampla reflexão sobre a consistência e a propriedade dos currículos vigentes, com vistas a seu aperfeiçoamento, a fim de permitir aos alunos o desenvolvimento das **competências básicas (cognitivas e sociais)**, além da capacidade de ‘aprender a aprender’ ao longo da vida (BRASIL, 1995b, p.14-15, grifos nossos).

²⁰ Este trecho, de certa maneira evidencia uma perspectiva educacional tradicional, em que: “A escola se organiza[va], pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1999, p.18). Nesta lógica, o ensino era bem planejado, por meio de passos, o primeiro era da preparação, o aluno só seguia para o novo conteúdo se mostrasse ter memorizado e aprendido o anterior (SAVIANI, 1999).

²¹ Aprender a aprender na perspectiva do documento é a capacidade de buscar por si só aprender, ter curiosidade para buscar instrumentalizar-se, o aluno neste sentido pode ser professor e aluno (DELORS, 1998).

A peculiaridade nesse documento é que já pontua competências cognitivas e sociais como básicas, embora estes termos tenham sido apresentados de forma muito vaga, sem um maior esclarecimento sobre o seu sentido.

No segundo ciclo de 1993, foram avaliadas as mesmas séries e disciplinas de 1990. Nesse ciclo, ocorreu novamente a participação de professores e de universidades na formulação das avaliações e, ainda, existia o intuito de avaliar conteúdos. Além disso, foram contratados professores de escolas particulares, que seguiam a perspectiva construtivista²², diferentemente dos professores de escolas públicas, o que evidencia que o INEP objetivava: “[...] **que a orientação construtivista [...] [fosse] garantida**” (BONAMINO, 2002, p.132, grifos nossos).

Na avaliação da 3ª série, em Língua Portuguesa, os alunos tinham que interpretar textos, identificar personagens, dar títulos às histórias e tirar conclusões sobre o texto apresentado. Esses elementos deixaram de ser avaliados, a partir de 2005, com a Prova Brasil, sob o argumento de que avaliar a escrita dos alunos tornaria a avaliação muito cara²³. Os alunos foram solicitados a ordenar frases, usar conhecimentos de gramática e ortografia, como maiúsculas, pontuação, identificar e usar tempos verbais, transformar discurso direto em indireto e diferenciar informação de opinião (BRASIL, 1995b).

Na 5ª série, os alunos interpretaram textos, realizaram questões de gramática, contextualizadas ou não como, por exemplo, identificação de substantivos, de verbos, de sujeito e de predicado (BRASIL, 1995b). Observamos, desse modo, que eram formuladas questões muito diferenciadas da Prova Brasil, que exigiam conhecimentos de regras gramaticais.

Em Ciências, a 7ª série foi avaliada nos conteúdos: O homem; Os sentidos e Os sistemas. As atividades exigiam a identificação das funções de órgão do corpo humano, em que os alunos precisavam demonstrar que tinham “memorizado termos científicos”, além de

²²Nesta concepção biológica de desenvolvimento, o aluno constrói esquemas para resolver conflitos, entendidos como recursos do pensamento humano, denominados como “competências”, o conhecimento, nessa via não é uma realidade objetiva, mas uma construção do sujeito para adaptar-se ao meio, por isso, sua definição é “construtivismo” e a pedagogia das competências é uma das dimensões desta corrente (DUARTE, 2001; RAMOS, 2011). De acordo com Saviani (2008), esta corrente teórica fortaleceu o “aprender a aprender”, tendo em vista que a aprendizagem ocorre porque o ser humano é um ser que busca adaptar-se, construindo esquemas de apreensão e de entendimento da realidade a sua volta.

²³De acordo com exposição oral apresentada na X ANPEDSul (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) em 27/10/14, por Alicia Bonamino na mesa “ Avaliar as avaliações: em que medida elas induzem a mudanças curriculares?”. Schwartzman (2005, p.24) expõe que, avaliações da escrita de alunos podem ser facilmente realizadas: “[...] com instrumentos [...] [bem-feitos] e calibrados; e já existem sistemas computadorizados capazes de avaliar textos em larga escala e de forma mais consistente, confiável do que o que fariam avaliadores de carne e osso”.

interpretar tabelas e apresentar compreensão de estruturas microscópicas (BRASIL, 1995b).

Com a análise deste documento, podemos observar que as avaliações do SAEB apresentavam realmente um caráter mais conteudista, conforme descrito por Bonamino (2002). Isso pode ser observado, quando identificamos o que era avaliado, a exemplo dos aspectos de gramática, de identificação de sujeito e de predicado, de verbos e de substantivos, de valorização do uso de memorização e da escrita dos alunos para realizar as avaliações.

Em 1993, foi anunciado o *Plano Decenal de Educação para Todos de 1993-2003*. A escola, na concepção do Plano Decenal, teria como função desenvolver as “competências” humanas fundamentais para moldar comportamentos e promover crescimento econômico, social e diminuir a pobreza. Ao longo do documento termos como conteúdos mínimos e competências são encontrados e subdivididos em duas dimensões:

>> no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;

>> no domínio da Sociabilidade (sic): pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais (BRASIL, 1993, p.37, grifos originais).

A legalização do SAEB veio para cumprir as metas do *Plano Decenal de Educação*²⁴. Institucionalizada pela Portaria nº 1795, em 28 de dezembro de 1994, esta lei pontuou como um de seus objetivos a avaliação de aprendizagens, porém, empregando também a terminologia competências:

2- Implementar e desenvolver, em articulação com as Secretarias de Educação, processos permanentes de avaliação, apoiados em ciclos regulares de aferições das **aprendizagens e competências** obtidos pelos alunos e do desempenho dos estabelecimentos que compõem os sistemas de educação básica (BRASIL, 1994, s/p, grifos nossos).

²⁴Este documento tem um grande número de metas, entre elas a criação do SAEB, para cumprir acordo firmado na “Conferência Mundial de Educação para Todos”. Segundo este Plano, o Projeto Nordeste foi um programa focalizado para suprir necessidades do Ensino Fundamental, com material didático, formação de professores, estrutura física etc. O projeto recebeu US\$ 418,6 milhões do Banco Mundial e de US\$ 317,9 milhões do governo federal e estaduais, sendo que US\$ 5 milhões foram destinados ao SAEB, que nasceu para atender às condicionalidades do Banco Mundial (BRASIL, 1993).

Analisamos que o uso da expressão competências, nesse período, deve-se a uma opção do sistema por adotar uma linguagem do mundo empresarial em seus relatórios. Isso devido ao modelo de gestão, com base na perspectiva gerencial, adotado pelo Estado, influenciado por organizações internacionais que difundem princípios, valores e o “léxico” do mundo produtivo.

O SAEB e as organizações internacionais²⁵ sempre tiveram uma relação muito próxima, como podemos ver, em sua lei de criação:

O Ministério da Educação e do Desporto, em colaboração com as Secretarias de Educação, assegurará os meios necessários ao estabelecimento de amplos mecanismos de **cooperação e intercâmbio técnico e institucional com organismos nacionais, estrangeiros e internacionais** visando ao desenvolvimento do Sistema (BRASIL, 1994, s/p, grifos nossos).

No ciclo de 1995, de acordo com o documento *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Microdados do Saeb 1995*, algumas alterações importantes ocorreram no SAEB nesse momento. Foi introduzida a TRI²⁶ e a terceirização dos serviços como impressão da prova, treinamento de pessoas para aplicação, distribuição e correção. As séries avaliadas foram as conclusivas, como 4^{as} e 8^{as} séries e 3^{os} anos do ensino médio e escolas particulares. A maioria das questões voltadas apenas à Língua Portuguesa e Matemática foram objetivas, porém, as avaliações da 8^a série e 3^o ano exigiram respostas escritas (BRASIL, 2006).

Um ponto importante do ciclo de 1995 é que especialistas brasileiros realizaram estudos e consultas a pesquisadores brasileiros e estrangeiros da área de currículos. No entanto, não há indicações sobre quais teorias fundamentaram a avaliação e a organização das matrizes de “conteúdos” a serem avaliados, neste momento (BRASIL, 2006).

No relatório *Resultados do SAEB/95: Estado do Paraná* existe pouca referência à terminologia competências, tanto que observamos a utilização do termo “conteúdos”

²⁵ Este processo de cooperação ocorreu, segundo Carvalho (2012, p.208-209, grifos nossos), devido a reforma do Estado brasileiro, que ao assumir a perspectiva do Estado-mínimo “[...] deixou de ser o grande promovedor da educação. Por isso, a política centralizadora que o caracterizava foi substituída pela descentralização, o que implica a flexibilização e o **compartilhamento da gestão, a qual passou a ser realizada com a participação de agentes externos à esfera governamental e também com base na captação de fontes externas de recursos**. No novo panorama, destaca-se a participação de organismos internacionais de financiamento, que, na condição de parceiros, passaram a interferir cada vez mais no monitoramento e na articulação das políticas internas, inclusive no campo da educação”.

²⁶De acordo com Bonamino (2002), é um indicativo do Banco Mundial a centralização da execução das atividades para empresas de interesse privado, o que significou distanciar professores, secretarias e universidades do SAEB, aproximando-o das influências de organizações internacionais e dessas empresas.

somados a habilidades, que aparenta ter sido usado como sinônimo de competências. No entanto, não há nenhuma explicação ou referência quanto a esta troca de termos:

A presença do aluno que trabalha deve representar para a escola a necessidade de repensar **conteúdos e habilidades**, de forma a contribuir para que o aluno possa enfrentar melhor os desafios dos tempos atuais, que exigem, cada vez mais, um profissional flexível e atualizado (BRASIL, 1998a, p.30, grifos nossos).

Em nível nacional, este documento pode revelar que para se referir aos conteúdos elencados, o termo usado era: “Matriz Referencial de **Conteúdos e Habilidades**” (BRASIL, 1998a, p.10, grifos nossos). No documento, porém, só foram listados os conteúdos considerados na avaliação de Matemática e os tipos de textos de Língua Portuguesa. Vemos, por exemplo, termos como: “Cálculo de áreas, perímetros e volumes [...]; [...] Medidas de tempo, temperatura, comprimento, área, volume e capacidade” (BRASIL, 1998a, p.9). Nos ciclos de 1993 e de 1995, ainda não havia o uso dos verbos em listas, como podemos observar nas matrizes, a partir de 1997.

O documento *Prioridades e estratégias para educação*²⁷ é basilar para o entendimento da política de avaliação e seu papel como elemento de regulação²⁸ e vigilância sobre um tipo de formação escolar almejada, pautada em competências. Nesse documento, a orientação do Banco Mundial é para que os governos relacionem os planos de estudos, no caso do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, com mecanismos de avaliação:

Planos de Estudo. O plano de estudo determina as matérias que serão ensinadas e proporciona orientação geral acerca da frequência e da duração da instrução. Em alguns casos, está acompanhado de um programa de estudos detalhado que especifica com mais precisão o que se deve ensinar e o que se deve avaliar. Os planos de estudo e os programas escolares precisam estar estreitamente vinculados às normas de rendimento e à medição dos resultados (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 84, tradução nossa).

O Banco Mundial fez pouca referência ao uso do termo competências. No documento, ele encontra-se associado a níveis mínimos de aprendizagem, contudo sua

²⁷ Sua primeira versão foi divulgada em inglês, em 1995, e espanhol, em 1996.

²⁸ “A regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema. O processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, contrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o **(re) ajustamento da diversidade de ações dos actores** em função dessas mesmas regras” (BARROSO, 2005, p.733, grifos nossos).

indicação é bastante pragmática, ou seja, a educação serve para formar para o mercado de trabalho, para garantir atitudes desejáveis, o que mostra concordância com a lógica das competências, nas dimensões cognitivas e sociais.

O Banco Mundial oferece indicativos no sentido de vincular avaliação com currículos, ou seja, com diretrizes de abrangência nacional. A descentralização e a autonomia são valorizadas, porém, considera-se importante manter a vigilância:

Os riscos dessa autonomia [...] especialmente importantes a este respeito são os estabelecimento de normas, a elaboração de planos de estudo e de mecanismos de avaliação do rendimento, como exames públicos e avaliações da aprendizagem [...] (BANCO MUNDIAL, 1996, p.150, tradução nossa).

As políticas, a partir de 1990, foram férteis em modificações, em articulações, em negociações e em jogos de interesses. Outro documento importante, que propõe uma formação de competências é o *Relatório Educação um Tesouro a Descobrir*, elaborado entre 1993 e 1996, por uma Comissão Internacional, a pedido da UNESCO, com o propósito de organizar as bases que fundamentariam a educação do século XXI. No Brasil, o relatório foi publicado em 1998 e serviu de referência para a reforma educacional.

Partindo do princípio de que o mundo vive um momento conflituoso, em constantes mudanças, o documento, em uma linguagem persuasiva, busca convencer sobre a necessidade de promover mudanças nas escolas. De acordo com o documento, não bastam os conteúdos tradicionais de formação para o mundo produtivo, ou para promover a inserção social, por isso é preciso “ressignificá-los”:

Definindo as **competências cognitivas e afetivas** que devem ser desenvolvidas, assim como o corpo de conhecimentos essenciais que devem ser transmitidos pela educação básica, os especialistas em educação podem fazer com que todas as crianças, tanto nos países em desenvolvimento como nos países industrializados, **adquiram um mínimo de competências** sobre os principais domínios das aptidões cognitivas (DELORS, 1998, p.126, grifos nossos).

Este relatório colocou a escola sob uma nova lógica, na qual o conteúdo erudito é secundarizado, o eixo central do processo educativo passa a ser a missão social de formar para as competências mínimas de ordem cognitiva e afetiva:

[...] há que tentar preencher o “déficit de conhecimentos” que está intimamente ligado ao subdesenvolvimento. Definindo as **competências**

cognitivas e afetivas que devem ser desenvolvidas, [...] pela educação básica [...] (DELORS, 1998, p.126, grifos nossos).

Os PCNs²⁹ foram formulados com base nos princípios apregoados no *Relatório Educação um Tesouro a Descobrir* e nas orientações do Banco Mundial. Esses princípios sublinharam alterações na forma de conceber os conteúdos escolares, que passaram a ter novas dimensões:

O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdo, como também exige uma resignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para **além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas**, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (BRASIL, 1997, p.73, grifos nossos).

A partir desse momento, observamos que os conteúdos ganham novas dimensões e adjetivações, descritas como conceituais, procedimentais e atitudinais. Nestes termos, a escola não deve ensinar conceitos, sem levar em conta a utilidade prática e a formação de novas atitudes. Essa perspectiva encontra-se em afinidade com o objetivo dos grupos de estudos do SAEB, que formularam matrizes de referência pautada em competências.

A dimensão atitudinal relacionada à formação de valores ganha um peso importante na política educativa em relação aos conteúdos: **“Ao focar os conteúdos escolares sob essa dimensão, questões de convívio social assumem um outro status no rol dos conteúdos a serem abordados”** (BRASIL, 1997, p.77, grifos nossos).

Em meio a esse processo de adjetivação dos conteúdos, de substituição do termo conteúdos por competências, de novas funções para a instituição escolar, em que são propaladas inovações, sempre existe a preocupação com a construção de consensos sobre essas mudanças. No relatório *O Perfil da Escola Brasileira: um estudo a partir dos dados do SAEB 97*, essa preocupação é bastante evidente, isto porque é pontuado que o sistema de avaliação foi criado para acompanhar as reformas, passando por momentos nos quais

²⁹ Barbosa (2000) analisa que as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais estão em total sincronia com os processos de rearticulação da perspectiva liberal, a partir dos quais a escola deve formar para integração e ajuste social. Assim, segundo a autora, “[...] atribui-se à educação, [...] [por meio] do estabelecimento de diretrizes curriculares, um duplo papel: a responsabilidade pela inserção econômica dos homens na ‘nova estrutura produtiva’ e a formação de ‘personalidades democráticas’ que aceitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidárias e solucionem pacificamente os conflitos sociais. O mito liberal da escola redentora ressurgiu com força em nosso tempo, com a ‘missão’ de realizar o ‘ajuste social’ (BARBOSA, 2000, p.56).

não existia um consenso social sobre sua relevância. No entanto, o relatório afirma que, em 1997, o consenso já estava “consolidado”: **“Hoje, existe um sólido consenso sobre a relevância dos sistemas de avaliação para orientar as reformas educacionais [...]”** (BRASIL, 1999, p.3, grifos nossos).

Encontramos no documento *Matrizes curriculares de referência para o SAEB* a primeira definição de termos como competências e habilidades:

Entende-se por **Competências Cognitivas** as modalidades estruturais da inteligência, operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas (observar, representar, imaginar, reconstruir, comparar, classificar, ordenar, memorizar, interpretar, inferir, criticar, supor, levantar hipóteses, escolher, decidir etc.). As **Habilidades Instrumentais** referem-se especificamente ao plano do ‘saber fazer’ e decorrem diretamente do nível estrutural das competências adquiridas e que se transformam em habilidades (BRASIL, 1998b, p.7, grifos originais).

De acordo Maria Inês Fini, coordenadora do projeto de elaboração das matrizes referência do SAEB, as matrizes foram construídas buscando o entrelaçamento de conteúdos e competências, dessa simbiose foram elaborados os descritores, que servem para construir as avaliações (BRASIL, 1998b).

Na área de Língua Portuguesa, os argumentos empregados para justificar a reforma eram de que não fazia sentido avaliar conhecimentos teóricos, enciclopédicos, para diagnosticar o desempenho linguístico dos alunos no cotidiano: **“[...] a natureza do objeto e a opção por identificar conhecimentos operacionais ao invés de elencar conhecimentos enciclopédicos”** (BRASIL, 1998b, p.12, grifos nossos).

Avaliações pautadas em competências não eram algo novo na época, pois já era uma metodologia utilizada em testes e seleções de vestibulares. Objetivava-se, com o trabalho do grupo formulador da matriz de referência do SAEB:

[...] romper com a prática pedagógica voltada para o ensino de um saber [...] [linguístico] que não tem função fora da própria escola e não contribui para o desenvolvimento intelectual do sujeito. O conhecimento [...] [linguístico] necessário para ler e produzir textos só ocorrerá de forma eficiente se for levado em conta o processo como ele pode se dar, partindo do texto e chegando ao texto, nunca de forma fragmentada e automatizada (BRASIL, 1998b, p.12-13).

Ao analisarmos os argumentos vemos que as avaliações do SAEB, a partir de 1997, procuravam mensurar o que é visto como útil para o uso social, em detrimento dos

conhecimentos clássicos escolares. Os indicativos demonstram que era preciso modificar práticas pedagógicas tradicionais.

Nesse momento, os alunos das 8^{as} séries foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, já os dos 3^{os} anos também foram avaliados em Física, Química e Biologia. A matriz de referência construída em 1997³⁰ para a 4^a série³¹ em Língua Portuguesa avaliava a leitura e a produção de textos, por meio de 14 tópicos de 59 descritores, distribuídos em blocos centrais, sendo eles: Práticas de leitura de textos; Análise e reflexão linguística e Práticas de produção de textos (BRASIL, 1998b). Em Matemática, a concepção pedagógica que fundamentou a construção da matriz referência partiu do princípio de que o ensino matemático deve ser conduzido por situações-problema, em que o aluno pode utilizar diferentes métodos, procedimentos, criar estratégias para resolvê-los, sem estar preso a fórmulas (BRASIL, 1998b). A matriz de Matemática era dividida em 14 tópicos, com 84 descritores, distribuídos em blocos de: Geometria; Medidas; Números; Operações e Estatística (BRASIL, 1998b).

Maria Inês Fini expôs que foram realizadas reuniões e estudos com especialistas na área de Psicologia do Desenvolvimento³², para posteriormente o projeto ser apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aos professores. Esses estudos e reuniões resultaram nas matrizes de referência com uma: “Associação dos conteúdos às competências cognitivas e habilidades instrumentais que lhes são próprias, expressas em forma de descritores do desempenho do aluno” (BRASIL, 1998b, p. 8).

Bonamino (2002) realizou entrevistas com os professores que participaram dessas reuniões de produção das matrizes de referência do SAEB, pautada em competências e não mais em conteúdos memorizáveis. De acordo com a pesquisadora, a adoção de competências foi opção dos grupos sistematizadores:

Se com maior ênfase nos ciclos de 1990 e de 1993, mas também em 1995, as referências curriculares foram elaboradas em função de conteúdos escolares que se acreditava que os alunos dominavam em cada série e disciplina avaliada, a partir de 97 percebe-se uma maior preocupação dos agentes encarregados da elaboração das [...] [matrizes curriculares de referência] com as competências cognitivas e habilidades

³⁰De acordo com Brasil (2008), no ano de 2001, a matriz de referência sofreu novas alterações com o intuito de melhores adaptações aos PCNs.

³¹Segundo Bonamino e Franco (1999), os alunos também foram avaliados em Ciências, no entanto, estamos destacando Língua Portuguesa e Matemática.

³²Não há referência sobre quem são os especialistas em Psicologia do Desenvolvimento.

instrumentais dos alunos, que tem impacto significativo sobre o sistema de avaliação (BONAMINO, 2002, p.157).

Os grupos que elaboraram as matrizes de referência eram compostos por professores do Ensino Médio e Superior. Em cada grupo³³, estiveram presentes especialistas, que participaram anteriormente ou da elaboração dos PCNs, ou da reforma do Ensino Médio, ou, ainda, dos grupos de estudos orientados por Maria Inês Fini, na Escola de Cadetes de Campinas (BONAMINO, 2002). Este fato é fundamental porque:

Essas participações, que podem parecer mera curiosidade, [...] [tornaram-se] importantes porque [...] [por meio] delas foi garantido, em cada equipe de elaboração das [...] [matrizes curriculares de referência], o acesso do conjunto dos especialistas a certas referências e compromissos gestados em outras experiências (BONAMINO, 2002, p.157, grifos nossos).

O grupo que participou da elaboração dos PCNs, de acordo com Bonamino (2002), fez alterações nas matrizes e tinham interesse de que existisse: “[...] **algum tipo de relação entre o que deveria ser avaliado e o que deveria ser ensinado nas escolas**” (BONAMINO, 2002, p.157, grifos nossos). Foi, porém, o grupo construtivista³⁴, da Escola de Cadetes, que fez questão que as matrizes passassem a ser organizadas por competências e não mais por conteúdos. Esse mesmo grupo formulou as matrizes do SAEB, em 1997, e do ENEM, em 1998, e estavam comprometidos em difundir as avaliações de competências no Brasil (BONAMINO, 2002).

O depoimento de um dos participantes do grupo da Escola de Cadetes, colhido por Bonamino (2002), expõe que o grupo já estava estudando as competências antes de 1997 para introduzi-las na escola militar. Esse grupo não mudou apenas a avaliação, mas também toda a organização prática e curricular da escola: “Trata-se de profissionais envolvidos na tentativa de imprimir um viés cognitivista à formação militar ministrada nesta instituição” (BONAMINO, 2002, p.159).

³³Formados pela equipe da DAEB: Maria Inês Gomes de Sá Pestana; Ana Lúcia Pedreira Jatobá; Luiza Massae Uema; Mariângela Figueiredo; Maria Cândida L. Muniz Trigo. Consultores do MEC: Iza Locatelli; Maria Inês Fini; Lino de Macedo e demais professores de diversas áreas (BRASIL, 1998b).

³⁴Bonamino (2002) revela que, integrantes deste grupo estudavam o livro clássico de Piaget “Fazer e Compreender”. Neste trabalho o autor expõe diversos experimentos e observação do comportamento analisando a forma de pensar de crianças e sintetiza que a “ação” é fundamental para tomada de consciência (PIAGET et.al, 1978).

Assim, foi com base na experiência da Escola de Cadetes, que foram construídas as matrizes de competências, por profissionais, que compartilhavam os mesmos ideários, concepções de ensino e aprendizagem (BONAMINO, 2002).

Foi uma opção da coordenação do INEP que os grupos escolhidos estivessem em sintonia com as concepções das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos PCNs (BONAMINO, 2002). Isso revela que as exigências do Banco Mundial (1996) foram atendidas, no sentido de vincular planos de estudo, ou seja, os PCNs e as avaliações de rendimento.

Objetivava-se garantir supremacia do pensamento construtivista e do modelo de competências. Os integrantes do grupo foram escolhidos intencionalmente, o que funcionou como uma estratégia política bem-sucedida para a introdução de uma filosofia educacional (BONAMINO, 2002). Outro depoimento de um integrante do grupo da Escola de Cadetes expõe que o grupo optou pelo termo competências cognitivas, para que o conteúdo não ganhasse centralidade:

Quando nós começamos o SAEB, não pensávamos ainda em termos de competências. Começamos de uma forma muito geral, e a partir das discussões, dos encontros do grupo todo com a Maria Inês [Fini] foram surgindo ideias e nós tivemos a [...] [ideia] de trazer o texto original [preparado durante a experiência na Escola de Cadetes], que era muito simplesinho, pequenininho, sobre competências. O grupo leu, assimilou, discutiu, modificou a forma de ver, de sentir, e aí decidiu que nós utilizaríamos esse **termo- ‘competências cognitivas’- e que, em cima disso, seriam feitos os descritores, para não ficar uma ênfase muito grande no conteúdo** (BONAMINO, 2002, p.161, grifos nossos).

Os elaboradores das matrizes pautadas em competências afirmam que tudo foi acontecendo sem que eles tivessem clareza sobre o significado desta noção. Eles usaram, principalmente, porque a organização dos descritores evitaria que as avaliações precisassem de memorização, ou assimilação de nomes, de fatos ou conceitos (BONAMINO, 2002). A preocupação era que os alunos pudessem “fazer”, usar o raciocínio. Esta foi a ideia que permeou a elaboração das matrizes e que imprimiu uma nova marca nas avaliações. Os participantes do grupo acreditavam que esta opção era algo muito relevante e poderia servir para orientar os professores no trabalho educativo (BONAMINO, 2002). Todavia, Bonamino (2002) alerta-nos de que, nesse período, por ser uma avaliação amostral, os professores não tinham acesso nem às questões, nem mesmo às matrizes, mas que, mesmo assim, com as mudanças propostas pelos grupos formuladores

das matrizes foi possível difundir conceitos como habilidades, competências cognitivas, matriz, descritores, ou seja, a linguagem do modelo de competências.

Maria Inês Fini esclarece sobre o papel e os objetivos do grupo que trabalhou no SAEB, no ciclo de 1997, revelando que: “[...] **no bojo do avaliado está implícito o que deveria ser ensinado**” (BRASIL, 1998b, p.6, grifos nossos). Logicamente, se as matrizes são estruturadas por meio de competências, este é o direcionamento para o trabalho escolar.

Em nosso entendimento, a perspectiva das competências e seu referencial construtivista são atualmente ideias difundidas, devido a muitos aspectos, entre eles a abrangência da Prova Brasil, dos materiais didáticos formulados pelo MEC e enviados aos professores etc.

A Prova Brasil é uma expressão do processo de aprofundamento paulatino das reformas, criada em 2005, quando foi abandonado o modelo amostral do SAEB, o que permitiu aumentar sua abrangência, impacto social e, principalmente, quantidade de alunos avaliados³⁵.

Com este percurso de análise, acreditamos ter reunido elementos para interpretar que a Prova Brasil é estruturada com base no modelo de competências, por escolha de um grupo que estava à frente do INEP, afinado com as orientações internacionais. Os objetivos desses grupos eram influenciar o ensino nas escolas, direcionando a prática educativa de forma que as competências passassem a ser valorizadas. Em um momento de reformas educacionais, a avaliação transformou-se em um dos pilares indutores de mudanças curriculares e práticas pedagógicas. Neste sentido, é que: “[...] a avaliação é valorizada por assegurar um autocontrole das unidades de base e a coerência do conjunto” (LAVAL, 2004, p. 238).

Evangelista e Shiroma (2001), ao interpretarem a política de avaliação externa no Brasil, consideram que ela cumpre um duplo papel: primeiramente formar um tipo específico de profissional técnico; e, ainda, alinhar os “conteúdos” necessários para uma formação disciplinadora atrelada aos interesses do mercado. As afirmativas das autoras são esclarecedoras:

Trata-se de monitorar este imenso contingente de funcionários públicos que mantém encontro diário com uma população que precisa ser adequadamente formada e disciplinada, tanto pelo papel que parte dela

³⁵Em 1990 o SAEB avaliou 108.982 alunos, na edição de 2013 foram avaliados mais de 7 milhões estudantes (BRASIL, 1992; 2013).

desempenhará no mercado de trabalho, quanto pela necessidade de conformação dos que ficarão à margem ou dele farão parte de forma precária (EVANGELISTA; SHIROMA, 2001, p.135).

O SAEB popularizou avaliações externas no Brasil, tendo sido criada a almejada “cultura avaliativa” que abriu as portas para que novos formatos de avaliações pudessem emergir e consolidar-se, conforme veremos a seguir.

2.2 PROJETO SENNA: AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

As avaliações externas, como a Prova Brasil, tornaram-se um dos pilares das reformas iniciadas a partir de 1990, construindo um terreno fértil para que outras propostas de avaliação pudessem ser introduzidas nas escolas.

As avaliações têm desempenhado um papel essencial nas reformas em curso, porque são importantes instrumentos de monitoramento e de controle por parte do Estado, num contexto em que se almeja subordinar a formação escolar às exigências do modo de produção capitalista.

No Brasil, a avaliação elaborada pelo Projeto SENNA é um dos primeiros esforços políticos para a formulação de avaliações de atributos de personalidade. Ela ocorreu em outubro de 2013, no Rio de Janeiro, como um projeto piloto, que avaliou 24.605 alunos, sob a coordenação e parcerias do Instituto Ayrton Senna (IAS), Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI), direcionado pela OCDE, MEC e o governo do Rio de Janeiro (PRIMI; SANTOS, 2014).

Essa avaliação, criada por *experts*³⁶, é diferente de avaliações tradicionais, porque está voltada a avaliar atributos da personalidade humana, atributos complexos para serem medidos, por serem abstratos. Nos documentos, a avaliação do Projeto SENNA recebe uma infinidade de nomes, como avaliação de competências, de habilidades não cognitivas, sociais, emocionais, afetivas, socioemocionais etc.

Avaliações que seguem este formato são conceituadas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), segundo a Resolução nº 002/2003, como:

³⁶Alguns deles são Daniel Santos, formado em economia pela Universidade de Chicago e Ricardo Primi que tem formação na área de Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Yale, ambas nos Estados Unidos. Estes intelectuais têm participado ativamente na elaboração da política de avaliação de competências (PRIMI; SANTOS, 2014).

[...] procedimentos sistemáticos de **observação e registro de amostras de comportamentos** e respostas de indivíduos com o objetivo de descrever e/ou mensurar características e processos psicológicos, compreendidos tradicionalmente nas áreas emoção/afeto, cognição/inteligência, motivação, personalidade, psicomotricidade, atenção, memória, percepção, dentre outras, nas suas mais diversas formas de expressão, segundo padrões definidos pela construção dos instrumentos (BRASIL, 2003, p.2).

O uso e a aplicação de avaliações de competências socioemocionais, de acordo com esta Resolução, são atividades exclusivas de psicólogos. Entretanto, Primi e Santos (2014) argumentam que, como a avaliação do Projeto SENNA não busca avaliar alunos individualmente, mas escolas e sistemas educacionais ao longo dos anos, diferentemente de testes realizados por psicólogos para fins clínicos, podem ser realizadas por aplicadores que não sejam formados em Psicologia. Caso contrário, sua aplicação seria inviável e muito cara.

Esta proposta difere-se de avaliações convencionais, que focam conteúdos, competências em leitura e cálculo, a exemplo da Prova Brasil, classificada como avaliação cognitiva. O fato é que esta nova iniciativa mensura atributos da personalidade humana relacionada a determinados tipos de comportamentos.

Os defensores desta avaliação tecem críticas às avaliações cognitivas, afirmando que são incapazes de avaliar o homem em sua totalidade. Por isso, estão empenhados em desenvolver métricas e taxionomias que contribuem para o que chamam de modernização da educação do país, tendo por objetivo preparar os indivíduos para o terceiro milênio e para a pós-modernidade (ABED, 2014), o que significa formar para uma nova sociedade, marcada pelas rápidas mudanças, pelo desenvolvimento tecnológico e por relações cada vez mais complexas.

As competências cognitivas, avaliadas em instrumentos como a Prova Brasil, fariam parte dessa preparação, pois verificam a capacidade dos alunos de ler, de extrair ideias retirando sentido, de resolver um determinado problema, de calcular uma operação etc. (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014a).

Enquanto essas avaliações tradicionais medem aspectos acadêmicos, os instrumentos de avaliações de competências socioemocionais mensurarão os aspectos como sociabilidade, responsabilidade, tolerância, sob o argumento de que essas competências:

[...] desempenham um papel importante quando indivíduos trabalham em equipe, atingem metas e lidam com emoções. E são importantes em todos os estágios da vida. Por exemplo, controlar emoções pode contribuir para evitar que crianças interrompam a aula ou percam um amigo. A mesma competência pode ajudar a impedir que um adolescente abandone a escola, use drogas ou pratique sexo desprotegido. Estudos empíricos sugerem que **conscienciosidade, sociabilidade e estabilidade emocional estão entre as mais importantes competências socioemocionais** cujo desenvolvimento beneficiaria crianças, jovens e sociedades em geral (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014a, p.3, grifos nossos).

As competências não cognitivas são vistas como multidimensionais, interligadas e cumulativas, o que significa que se desenvolvem progressivamente, ao longo de nossas vidas (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014a). Por isso, segundo as propostas, faz sentido estimular as competências socioemocionais desde a primeira infância, passando pela idade adulta e pela velhice, porque elas são “maleáveis” (SANTOS 2014).

Primi e Santos (2014) consideram que estas competências são maleáveis, porque são aprendidas com outras pessoas em qualquer momento da vida, por isso, podem ser definidas também como *soft*; enquanto que os conhecimentos e a inteligência são menos maleáveis, porque não são aprendidos com tanta facilidade em qualquer tempo da vida.

Sabemos que, quando realizamos qualquer atividade, usamos tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais, ou seja, é impossível separar estas duas dimensões. A este respeito, em 1997, a UNESCO publicou um documento chamado *Habilidades cognitivas e competências sociais*, como parte dos estudos realizados no Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, localizado em Santiago, no Chile. O laboratório de avaliação realiza assessorias para sistemas de avaliação como o SAEB³⁷.

Nesse documento, podemos observar que as avaliações na América Latina ocorrem por meio de uma rede conectada. O objetivo do Laboratório é construir uma base de dados e armazená-los, com informações disponíveis para os países latinos organizarem políticas e, ao mesmo tempo, para monitorarem a educação do continente. Na interpretação de Gatti (1997), o objetivo do laboratório é:

[...] gerar padrões regionais, estabelecer um sistema de informação e de disseminação dos avanços em relação a eles, desenvolver um programa de investigação sobre as variáveis associadas à qualidade da educação

³⁷Em quase todo o continente latino existem sistemas de avaliação como o SAEB e o laboratório é: “[...] um recurso técnico à disposição de todos os países que reúne periodicamente os coordenadores dos respectivos sistemas” (GAJARDO, 2000, p. 28).

básica e fortalecer a capacidade técnica dos Ministérios da Educação na área de Avaliação da Qualidade Educativa (GATTI, 1997, p.2, tradução nossa).

O laboratório realiza estudos comparativos sobre a evolução da educação nos países latinos nas áreas de Linguagem e Matemática, desenvolvendo estudos sobre as “competências cognitivas e também sociais” (GATTI, 1997). O documento citado, embora considere pertinente o reconhecimento das competências socioemocionais, afirma que:

[...] não faz sentido tentar avaliar separadamente os componentes cognitivos, afetivos ou conativos das ações. Iniciativa efetiva demanda uma afinada interdependência entre estes componentes da ação, que podem ser pensados separadamente, **mas não podem ser separadamente avaliados** (GATTI, 1997, p.12, grifos nossos).

A avaliação de dimensões sociais, dissociadas de dimensões cognitivas talvez não fizesse sentido naquele momento. No entanto, hoje, a formulação e a aplicação de avaliações de competências socioemocionais são propostas que vêm ganhando corpo no debate da política educacional brasileira. Esse aspecto leva-nos a compreender que as indicações políticas de organizações, como a UNESCO, OCDE e Banco Mundial, não são estáticas e nem sempre convergentes.

Segundo Primi e Santos (2014), as discussões sobre a formulação de avaliação na área emocional foram intensificadas a partir da construção do Relatório *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Ele inaugurou a possibilidade e urgência de fazer com que as competências socioemocionais passassem a fazer parte dos currículos escolares (PRIMI; SANTOS, 2014).

Os pontos principais do Relatório relacionam-se aos quatro pilares, sendo eles: aprender a conhecer, que significa a capacidade de aprender por si próprio e durante toda a vida; aprender a fazer, referente ao saber agir tanto na vida profissional quanto na vida social; aprender a viver junto, implica respeitar o outro e relacionar-se bem para garantir a paz social e aprender a ser um sujeito portador de valores, princípios e autonomia de pensamento, conhecedor das suas características subjetivas e de sua personalidade (DELORS, 1998). Esses pilares estão em total ligação com as proposições do Projeto SENNA.

Os formuladores do Projeto SENNA, para colocar a formação de competências socioemocionais em prática, buscaram desenvolver um instrumento de avaliação de

competências sociemocionais barato aos governos, de fácil interpretação e flexível, para ser reutilizado em diversos continentes, servindo para outras culturas.

Nos documentos definidores desta avaliação existem indicações para que as questões da avaliação não usem termos que possam ser ofensivos a qualquer tipo de povo, com o intuito de ganhar validade global:

Para atender a todos esses objetivos, qualquer instrumento selecionado deveria apresentar baixo custo de aplicação, não necessitar de envolvimento de profissionais especializados, ser parcimoniosos no número de itens incluídos e **ser facilmente aceito por professores, gestores educacionais e pela população** (PRIMI; SANTOS, 2014, p.32, grifos nossos).

Primi e Santos (2014) assinalam que a elaboração do Projeto SENNA buscou a “neutralidade” nos discursos e nas concepções teóricas, para satisfazer adeptos de correntes teóricas distintas, o que revela que esta política tem procurado o almejado consenso e credibilidade social.

“Semelhantemente” à Prova Brasil, que possui uma matriz de dimensão cognitiva, a avaliação socioemocional possui quadros nos quais podemos visualizar as competências que estão no foco da política. A avaliação do Projeto SENNA foi formulada com base no *Big Five*, uma tabela composta de cinco dimensões da personalidade humana, construída com base em padrões internacionais da área da psicologia e validada por psicólogos (PRIMI; SANTOS, 2014).

Na tabela proposta por John e Srivastava (1999 *apud* Primi e Santos 2014, p.17), é possível observar com detalhes as dimensões da personalidade humana selecionadas para a construção da avaliação do Projeto SENNA e suas múltiplas facetas:

Quadro 3: Domínios de personalidade e suas facetas

Atributo (Big Five)	Descrição no dicionário da APA *	Facetas	Atributos relacionados	Atributos de temperamento na infância
Abertura a experiências (incorpora intelecto)	Tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais	Fantasia (imaginativo) Estético (artístico) Sensibilidade (excitável)		Prazer em atividades de baixa intensidade Curiosidade Sensibilidade Sensitiva

		Ações (interesses amplos) Ideias (curioso) Valores (não convencional)		
Conscienciosidade	Tendência a ser organizado, esforçado e responsável	Competência (eficiente) Ordem (organizado) Autonomia (não espera ajuda) Batalha por objetivos Disciplina (não é preguiçoso) Deliberação (não é impulsivo)	Firmeza de caráter Perseverança Postergar Recompensa Controle de Impulsos Planejar e batalhar por objetivos Ambição Ética no trabalho	Atenção Concentração Empenho em controlar atitudes Controle de impulsos/postergação de recompensas Persistência Atividade **
Extroversão	Orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva)	Acolhimento (amigável) Agregador (sociável) Afirmção (autoconfiante) Atividade (energético) Procurar excitação (aventureiro) Emoções positivas (entusiasmado)		Dominância social Vitalidade social Timidez** Atividade ** Emotividade positiva Sociabilidade/afiliação Busca de sensações
Amabilidade	Tendência a agir de modo cooperativo e não egoísticamente	Confiança no próximo (tolerante) Objetividade (direto quando se dirige a alguém) Altruísmo Obedecer (não teimoso) Modéstia Docilidade (simpático)	Empatia Olhar diferentes ângulos dos problemas Cooperação Competividade	Irritabilidade** Agressividade Boa vontade, disponibilidade
Estabilidade emocional (neuroticismo)	Previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor	Ansiedade (preocupado) Hostilidade (irritadiço) Depressão Introspecção (tímido) Impulsividade Vulnerabilidade	Lócus de controle Autoestima Autoeficácia	Medo (amedrontamento)/ inibição comportamental Timidez** Irritabilidade** Frustração Tristeza Dificuldade de se

		a estresse (não autoconfiante) Otimismo Psicopatologias (desordens mentais) incluindo depressão e desordens de ansiedade		acalmar
--	--	---	--	---------

*Associação Americana de Psicologia. ** Podem estar relacionadas a mais de uma dimensão dos *Big Five*.

Segundo o *Centro Nacional Europass*, o *Big Five* é um instrumento usado por empresas, com a finalidade de selecionar candidatos para vagas de trabalho, para que os empregadores possam ter uma visão mais aprofundada das características subjetivas dos candidatos (CENTRO..., s/d). O Projeto SENNA e a adoção do *Big Five* foram discutidos em *Washington* em junho de 2013, em um encontro realizado pela OCDE, chamado *Education and Social Progress- Longitudinal Study Skill Dynamics*. O evento contou com a participação de especialistas em avaliação de competências (PRIMI; SANTOS, 2014).

O *Big Five* começou a ser formulado por volta da década de 1930³⁸, por estudiosos norte-americanos, dentre os quais Gordon Allport e seu grupo. Esses estudiosos procuraram em dicionários todos os adjetivos possíveis para designar a personalidade humana. O grupo encontrou 18.000 palavras, fizeram uma seleção retirando sinônimos e sintetizaram 4.500 adjetivos (SANTOS, 2014).

Dez anos depois, Raymond Catell continuou as pesquisas e diminuiu a lista de adjetivos para 171. Na década de 1960, os atributos de personalidade foram agrupados em cinco grandes blocos e, em 1980, o *Big Five* recebeu mais contribuições de pesquisadores como Lewis Godenber, que cunhou a sigla *OCEAN*³⁹ (SANTOS, 2014).

As avaliações de competências socioemocionais, que buscam relacionar traços de personalidade e de crescimento econômico, não podem ser entendidas como capazes de diagnósticos exatos, o que se busca é apenas estabelecer hipóteses e analisar tendências (SANTOS, 2014, p.15). Não significa, portanto, precisão na avaliação, mas apenas algumas aproximações.

³⁸Segundo Alves (2011), este momento é considerado o clímax da exploração do homem no modelo taylorista/fordista, período em que os estudos psicológicos começaram a preocupar-se com a questão do estresse.

³⁹*OCEAN* significa: “Openess to experience (Abertura a novas experiências), Conscientiousness (Conscienciosidade), Extraversion (extroversão), Agreeableness (cooperatividade, amabilidade) e Neuroticism (neuroticismo e estabilidade emocional)” (SANTOS, 2014, p.7).

Nesse sentido, não há uma lógica cientificamente comprovada para seleção das cinco dimensões do *Big Five* ou uma teoria psicológica que justifique realmente esta opção. Segundo Santos (2014), essas dimensões foram escolhidas por serem mensuráveis:

Os cinco grandes domínios da personalidade (Big Five), que inspiram grande volume de investigações, foram obtidos empiricamente sem que haja uma teoria que justifique [...] [por que] seriam *estes* os domínios relevantes ou [...] [por que] esgotariam os domínios relevantes a serem investigados (fica sempre a suspeita de que são relevantes porque são os que conseguimos medir) (SANTOS, 2014, p.36, grifos originais).

Para Santos (2014), é preciso avançar quanto às divergências teóricas em relação ao *Big Five* e buscar formas para que estes estudos de psicologia possam servir como “norte” para que políticas educacionais possam: “[...] **afetar o processo de formação das características individuais** e desse modo melhorar o bem-estar dos indivíduos” (SANTOS, 2014, p.16, grifos nossos).

As organizações que coordenam as pesquisas têm liberdade para cruzar o desempenho dos alunos nas avaliações de competências socioemocionais com o desempenho em avaliações cognitivas, como a Prova Brasil⁴⁰ e o PISA⁴¹ etc. Um exemplo deste fato é que os pesquisadores do Projeto SENNA tiveram acesso à Prova Saerjinho⁴² e relacionaram resultados constatando que alunos mais conscienciosos são melhores em Matemática; já os alunos mais abertos a novas experiências têm melhores resultados em Português. Os pesquisadores concluíram também que meninas com idades menores têm melhor desempenho em Português (PRIMI; SANTOS, 2014).

O objetivo da iniciativa do Projeto SENNA é construir uma base de dados para analisar as relações entre perfil de personalidade, desempenho cognitivo em avaliações tradicionais como a Prova Brasil e resultados econômicos e produtivos dos países. Primi e

⁴⁰Segundo a reportagem eletrônica “Avaliação Inédita mede o impacto das habilidades socioemocionais na vida escolar de alunos brasileiros”, os dados obtidos foram cruzados com os dados do SAEB, constando que níveis de persistência, disciplina e conscienciosidade (responsabilidade, organização e esforço) podem potencializar aprendizagem em até 4,5 meses em Matemática. EDUCAR PARA CRESCER. Avaliação inédita mede o impacto das habilidades socioemocionais na vida escolar de alunos brasileiros. Disponível em: < <http://educarparacrescer.abril.com.br...> > Acesso em: 29 ago. 2014.

⁴¹“Avaliação trienal, organizada pela OECD, que, desde 2000, avalia o quanto os alunos que estão terminando a Educação Fundamental (faixa etária de 15 anos) conseguem aplicar seus conhecimentos em situações da vida real” (ABED, 2014, p.108). Cruzando os dados do PISA foi observado nessa pesquisas que alunos perseverantes, que têm capacidade de acreditar em si mesmos, têm mais sucesso em Matemática (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014a).

⁴²Avaliação bimestral do estado do Rio de Janeiro avalia os alunos do 5º, 9º anos e Ensino Médio em várias disciplinas. No entanto, foram consideradas apenas Língua Portuguesa e Matemática, para estudos do Projeto SENNA (PRIMI; SANTOS, 2014).

Santos (2014) dão indicações até mesmo na possibilidade de “premiar” escolas de acordo com o desempenho no trabalho com competências socioemocionais, o que significa que o objetivo central é pressionar as escolas a integrarem estas competências aos currículos.

Santos (2014), amparado por diversas pesquisas na área da neuropsicológica e neurociência, demonstra características humanas tendenciais, com base nas dimensões do *Big Five*, que podem ser estimuladas:

1- Abertura a novas experiências: são pessoas curiosas, questionadoras, inteligentes e imaginativas, têm uma tendência a optar por cursos superiores mais complexos e costumam ser assíduos. Esta competência não é determinante para produtividade e melhores ganhos.

2- Conscienciosidade: dimensão relacionada ao sucesso, mais importante do que a inteligência. São pessoas perseverantes, disciplinadas, esforçadas e responsáveis. Por isso, autocontrolam-se, terminam os estudos, cumprem horário, entregam tarefas, fazem as atividades até o fim e têm melhores notas. Esta característica contribui para melhorar a saúde, a expectativa de vida, pessoas mais conscienciosas praticam exercícios, interagem melhor na velhice, são menos violentas, não vão para o mundo do crime, dos vícios e têm menos tendência ao divórcio.

3- Extroversão: são pessoas mais sociáveis e falantes. Em consequência podem ser empregados com salário bom e assumem profissões de gerência. Não se envolvem com crimes, praticam exercícios, mas podem usar bebidas alcoólicas.

4- Amabilidade ou Cooperatividade: são pessoas carinhosas, disponíveis, sabem realizar trabalho em equipe, são mais assíduas no emprego, têm bons comportamentos e boa saúde, não têm vícios como cigarro e não partem para o mundo do crime.

5- Estabilidade emocional: está associada à autoestima e ao autocontrole. Pessoas com estas características podem ter bons níveis educacionais, salários e chances de viverem uniões duráveis, menos depressão, obesidade, uso de drogas e envolvimento com o crime.

Este atributo permite que as pessoas tenham capacidade⁴³ de acreditar que suas decisões influenciam suas vidas, não culpam nem a família ou fatores externos como a sociedade, ou a economia e, por isso, são pessoas que se reestabelecem rapidamente em novos empregos.

5.1- Neuroticismo: são pessoas que tendem a não ter estabilidade emocional. São descontroladas, agressivas e irritadas, podem envolver-se com drogas e apresentar insucesso na escola.

Quando observamos estes argumentos, compreendemos que está em processo a construção de um discurso que dá cientificidade à política de avaliação de competências socioemocionais, com o objetivo de convencer professores, familiares, comunidade acadêmica sobre os benefícios de trabalhar esses atributos de personalidade. Dentre os benefícios apelativos propagados estão: melhores salários, menores chances de gravidez precoce, e de envolvimento com práticas ilícitas, menores índices de doenças e, até mesmo, menores índices de uso de serviços públicos de saúde etc.

Os planejadores desta proposta têm descrito os currículos escolares como arcaicos e defasados, pois contemplam conteúdos escolares e valorizam apenas dimensões cognitivas, deixando de lado as dimensões socioemocionais. Nestes termos, para eles, existe uma lacuna que deve ser preenchida:

[...] a definição do que vem a ser uma educação de qualidade para o século 21 não é tão consensual, uma vez que muitos dos currículos e práticas pedagógicas atuais já não são capazes de responder aos desafios do nosso tempo. Sabe-se que, apesar de absolutamente fundamentais, as competências relacionadas ao letramento, numeramento e aquisição de conhecimentos sobre os **conteúdos escolares tradicionais já não são suficientes para garantir o sucesso acadêmico, profissional e pessoal nos dias de hoje. É preciso indagar o que falta** (PRIMI; SANTOS, 2014, p.73, grifos nossos).

Quando interpretamos os documentos e o teor das declarações, compreendemos que a escola tende, cada vez mais, a ser levada a trabalhar com as dimensões do *Big Five*, ou seja, a valorização das dimensões socioemocionais, como perseverança, autonomia,

⁴³Locus de Controle tenta mensurar em que medidas as pessoas atribuem seus insucessos, ou fracassos a sorte, ao acaso, a si próprias ou a outras pessoas. A política tem dado muita ênfase a este aspecto, porque a aponta para o indivíduo, que se autorregula, os professores desta forma devem buscar desenvolver nos alunos motivação e crença, para fortalecer sua autoeficácia, autoconceito, autoestima e Locus de Controle interno (PRIMI; SANTOS, 2014).

curiosidade, persistência, amabilidade, sensibilidade e, principalmente, responsabilidade em consonância com as exigências das cadeias produtivas com o argumento de que falta algo para melhorar a educação pública, conforme abordaremos nessa pesquisa.

Ao analisarmos as competências necessárias para o século XXI, foi possível concluir que a mais apreciada, tanto para o sucesso escolar, quanto para o sucesso profissional, é conscienciosidade, por englobar as facetas da responsabilidade, da disciplina e da perseverança. O consciencioso é definido como: “[...] esforçado, organizado e batalhador [...]” (PRIMI; SANTOS, 2014, p.19).

A conscienciosidade é tomada como o mais importante aspecto humano, mais do que a inteligência, porque é essencial no mundo produtivo:

[...] facetas da Consciência, são valorizadas e **premiadas no mercado de trabalho**, estando portanto positivamente associadas aos salários recebidos e às possibilidades de ascensão profissional [...] Em primeiro lugar, Consciência contribui para melhorar o desempenho educacional e este para aumentar a produtividade. Além disso, as facetas deste atributo contribuem para **reduzir absenteísmo e rotatividade**, auxiliando o aprimoramento das tarefas requeridas ao longo do tempo. **De fato, também no caso do mercado de trabalho é a Consciência o atributo não cognitivo mais importante [...]** (SANTOS, 2014, p.19-20, grifos nossos).

A escola, ao atender às novas exigências produtivas em um mundo globalizado e competitivo, estaria realizando sua função social, ou seja, de preparar o futuro trabalhador com perfil responsável, que não falta no trabalho, não muda constantemente de emprego, com a promessa sedutora de que: “[...] **as características socioemocionais são recompensadas na forma de maiores salários e menor desemprego**” (PRIMI; SANTOS, 2014, p.27, grifos nossos).

Para chamar a atenção da mídia, da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, em 2014, na cidade de São Paulo, foi realizado o “Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as competências do século 21”, entre os dias 24 e 25 de março: “O Fórum foi organizado em quatro sessões: Fórum de Ministros (sessão fechada), Fórum de Gestores, Fórum de Pesquisadores e Debate de Conclusão (sessões abertas)” (ABED, 2014, p.108).

O coordenador do Fórum foi o ex-ministro da educação José Henrique Paim, os anfitriões foram Yves Leterme, secretário-geral delegado da OCDE e Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna. Participaram do Fórum autoridades de diversos

países do mundo, dentre eles: Argentina; Brasil; Colômbia; Coreia; Equador; Estados Unidos; Letônia; México; Noruega; Paraguai; Peru; Portugal; Suécia e Uruguai (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014b).

Com o objetivo de fomentar a implantação do modelo de competências socioemocionais nas instituições escolares, os países presentes trocaram ideias e apresentaram experiências “exitosas” realizadas em seus países. Pesquisadores nacionais e internacionais e profissionais de diferentes áreas mostraram “evidências científicas” sobre a importância das competências, com a finalidade de fornecer fundamentos teóricos e práticos para que os governos possam planejar suas políticas.

O então Ministro, José Henrique Paim, abriu o Fórum afirmando que:

Este Fórum traz novas evidências sobre a ciência da aprendizagem e o Brasil apoia este novo enfoque sobre aquilo que contribui para o sucesso escolar. Acreditamos que **as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes** (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014b, p.1-2, grifos nossos).

Durante o Fórum Viviane Senna afirmou que as competências socioemocionais são tão ou mais relevantes que aspectos relacionados à cognição, para melhorar o estado emocional e o bem-estar social dos alunos (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014b).

O palestrante principal foi James Heckaman, economista formado na Universidade de Chicago e ganhador do prêmio Nobel de Economia em 2000. Heckaman também destacou que as competências socioemocionais são tão importantes quanto as cognitivas e que ao desenvolvê-las a escola contribui para o progresso em três dimensões:

[...] a importância das competências socioemocionais para melhores resultados educacionais, sociais e econômicos. Essas competências podem ampliar a capacidade dos indivíduos de trabalharem com outras pessoas, lidar com emoções e atingir objetivos. Dessa forma, **competências socioemocionais são tão importantes quanto competências cognitivas para promover o bem-estar individual e o progresso social** (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014c, p.1, grifos nossos).

O principal argumento em defesa deste tipo de trabalho nas escolas, e em consequência de modelos de avaliações na área de atributos de personalidade, é que beneficiam os indivíduos, a sociedade e a economia. Nesta concepção, a escola, ao trabalhar estas dimensões de maneira “correta” e intensiva, sendo avaliada e monitorada

pelo Estado, faria deste trabalho uma prática curricular sistemática e intencional, não mais oculta, mas uma ação pedagógica melhor planejada pelos professores.

Nesses termos, podemos considerar que os fundamentos de defesa do instrumento do Projeto SENNA são amparados pela Teoria do Capital Humano⁴⁴, para a qual investir em educação, na formação de conhecimentos e competências, aumenta o capital humano, em consequência, a capacidade produtiva de indivíduos, de populações, de empresas e de países.

Por isso, governos e famílias, ao investirem racionalmente em aspectos não cognitivos, ou seja, no desenvolvimento de competências socioemocionais, estariam contribuindo para terem lucros futuros, pois, como afirmou o secretário da OCDE Yves Leterme, no Fórum, essas competências são: “[...] **a moeda** global do século 21 [...]. Precisamos ampliar nosso pensamento e considerar **o investimento** em uma gama maior de habilidades [...]” (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014b, p.2, grifos nossos).

Os defensores do Projeto SENNA alegam que apenas avaliações cognitivas, como a Prova Brasil, por exemplo, não fazem mais sentido, o desafio é criar avaliações que permitem fazer análises sobre a relação entre o desempenho socioemocional dos alunos e seu sucesso pessoal ao longo dos anos. A este respeito, o economista Heckaman afirmou que estas dimensões não cognitivas em avaliações: “**são ingredientes faltantes nas provas de desempenho**” (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014b, p. 2, grifos nossos).

O objetivo do Projeto SENNA é possibilitar informações e amparar pesquisas, com base em: “[...] dados longitudinais, que **permitam seguir as pessoas por longos períodos de suas vidas**” (SANTOS, 2014, p.36, grifos nossos). Nesse sentido, as avaliações deste gênero podem transformar-se em instrumentos bastante eficientes no monitoramento do desempenho dos alunos, por um longo tempo, potencializando novas formas de controle dos comportamentos, adequando-os às exigências do mundo econômico.

Todos os países participantes do Fórum validaram a proposta política de avaliar competências socioemocionais e reafirmaram a necessidade de desenvolver competências para trabalho em equipe, perseverança, resiliência, comunicação: “[...] **comportamento colaborativo, o aprendizado para a cidadania responsável, a capacidade de lidar com conflitos e de resolver problemas de maneira não violenta**” (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014c, p. 2).

⁴⁴Theodore Schutz, representante da Escola de Chicago, desenvolveu este pensamento na obra “O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa”, publicado em 1973.

O Uruguai apresentou no Fórum o Programa *Crece Contigo*, como um exemplo a ser seguido pelos demais países. No programa, os professores deslocam-se à casa dos alunos para ensinar os pais a educar seus filhos no modelo de competências não cognitivas (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014c).

Também foram apontadas medidas relacionadas à formação de professores, com capacitação em serviço, para que aprendam a trabalhar com estas competências fundamentais para o mundo do trabalho. O professor é visto como “protagonista” no processo de formação de competências socioemocionais. Por isso, tanto sua formação, quanto suas práticas pedagógicas ganham notoriedade:

O ‘chão da escola’ precisa se transformar, mas é certo que nenhuma mudança será viável se os professores não tiverem o suporte necessário para assumir **o papel de protagonistas privilegiados deste enredo**, o que não é tarefa fácil, nem simples. Afinal, somos ‘seres do nosso tempo’, a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos (ABED, 2014, p.8, grifos nossos).

Os professores, nesta proposta, são vistos como mediadores de conflitos e mentores capazes de planejar situações que desenvolvam as competências socioemocionais, pois ao trabalhar com essas competências, as relações internas em sala de aula, entre os alunos e professores, passam a ser mais harmônicas, assim como as relações familiares e com a sociedade; ou seja, apreenderão a conviver conforme indicado por um dos pilares da educação no Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*.

Durante o Fórum, os representantes do Estado brasileiro manifestaram-se favoráveis a esta proposta de avaliação, alertando para a relevância de estimular mais pesquisas na área. Em resposta, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) criou o Programa de Formação de Pesquisadores e Professores no Campo das Competências Socioemocionais, para estimular pesquisas na área (ANPED, 2014).

Os países que participaram do Fórum se comprometeram a:

Fortalecer a colaboração entre diferentes áreas de políticas públicas, assim como entre diferentes atores como pais, professores, administradores de escolas e gestores para garantir a coerência e o apoio mútuo entre escolas, famílias e comunidade. **Para isso, é preciso elevar o nível de informação a que pais e professores têm acesso em relação aos níveis (e à sua mudança) de competências socioemocionais das crianças; daí a relevância de medir essas competências de forma regular e precisa** (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014c, p.3-4, grifos nossos).

Verificamos que, ao realizar uma avaliação como esta, o Estado brasileiro busca incentivar e divulgar a ideia de avaliar e trabalhar as dimensões do *Big Five* como parte do currículo. Constatamos que este é o quadro que vem sendo construído sobre esta iniciativa avaliativa, em que aspectos comportamentais têm merecido maior atenção do que apropriação de conceitos sistematizados.

A OCDE tem ocupado um papel de destaque no direcionamento das avaliações e estudos sobre as competências socioemocionais. No Fórum, a organização se comprometeu em garantir apoio “financeiro” e técnico, criar bancos de dados, arquivos e pesquisas sobre a temática, para que a proposta possa ser consolidada como política pública mundialmente desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Jennifer Adams, secretária de educação de Ottawa no Canadá, apresentou no Fórum um documento intitulado *Framework for studentwell-being*⁴⁵. Neste documento, foi constatada a importância de as escolas garantirem o bem-estar dos alunos, por isso, é sugerido que a escola volte seu trabalho para formar princípios como altruísmo, atitudes pró-sociais, fortalecer a autoestima dos alunos, para que se sintam bem-vindos e felizes nas escolas, bem como integrados à sua localidade. Fala-se em uma formação numa perspectiva “holística”.

Na interpretação de Adams, as consequências “positivas” da utilização de um currículo do bem-estar é formar pessoas com menores índices de distúrbios, como por exemplo, depressão, e que não perturbem a sua comunidade com comportamentos antissociais (OTTAWA..., 2014).

O jornalista Paul Tough⁴⁶ também apresentou no Fórum as ideias de seu livro *Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso*. O livro, pelo estilo de linguagem, pelos exemplos de vida apresentados, em que são dados depoimentos “comoventes” de vida⁴⁷, com o intuito de transmitir ensinamentos aos leitores, assemelha-se a livros de autoajuda.

Ao longo de todo o texto, observamos diversos exemplos de programas norte-americanos de escolas que ensinam como “fortalecer” o caráter dos alunos, fazendo do

⁴⁵Traduzido significa: Estrutura para o bem-estar do estudante.

⁴⁶Paul Tough tem diversos livros publicados, é colaborador da revista *The New York Times Magazine* (TOUGH, 2014).

⁴⁷Temos observado que a divulgação de práticas exitosas tem sido muito utilizada como uma forma de convencer, por consistir em uma manobra discursiva de fácil interpretação e muito sensibilizadora.

caráter uma disciplina, passível de receber notas⁴⁸. Defendendo uma perspectiva neoliberal, de estímulo à competição, Tough (2014) mostra exemplos de alunos que, expostos à vulnerabilidade social e à pobreza, foram educados para conquistarem o sucesso, como ganhar campeonatos, terminar a faculdade, serem produtivos etc. Para ele, a escola deveria formar nos alunos “mentalidade de busca pelo sucesso e crescimento” (TOUGH, 2014).

Nessa concepção, alunos que têm bom desempenho na escola, que são capazes de memorizar conteúdos e de ter boas notas em avaliações tradicionais não têm sucesso na vida. Por isso, há uma crítica à prática de memorização, tendência que temos observado ao longo de nossa pesquisa, em sintonia com a lógica das competências.

As escolas deveriam voltar-se à dimensão emocional, psicológica, não apenas acadêmica, a fim de procurar desenvolver nos alunos motivação interna e perseverança para agirem diante de obstáculos (TOUGH, 2014). Tough (2014) dá exemplos de professores que atuam em escolas públicas, ou *charter*, com perfil ambicioso e que fazem a “diferença”, ao ensinar, não apenas conteúdos escolares, mas determinação, esforço, autocontrole, escrupulosidade⁴⁹, os dotes de líderes, identificados também como “pontos fortes de caráter” (TOUGH, 2014).

Na concepção de Tough (2014), é preciso ensinar a criança a ter fala íntima, ou seja, controlar impulsos, a obedecer regras e a autorregular-se, que são proposições importantes para o sucesso individual. Por isso, é preciso educar as crianças desde cedo para serem persistentes, para que busquem e ambicionem o sucesso:

[...] ajudá-la a desenvolver um conjunto muito diferente de qualidade, entre elas persistência, autocontrole, curiosidade, escrupulosidade, determinação e autoconfiança. Os economistas as denominam capacitações **não cognitivas**, e os psicológicos referem-se a elas como **traços de personalidade**, ao passo que nós, em geral, costumamos pensar nelas como **traços de caráter** (TOUGH, 2014, p.17, grifos nossos).

Para o autor, o abandono infantil, a exposição à miserabilidade são aspectos que contribuem para que, no futuro, as crianças tornem-se adultos com problemas físicos e

⁴⁸O objetivo desta ideia é contribuir: “Para um gerente de recursos humanos incumbido de selecionar novos funcionários para cargos iniciantes, não seria bom saber quais eram os candidatos com melhores notas em determinação, otimismo ou entusiasmo?” (TOUGH, 2014, p.108).

⁴⁹A psicologia denomina a capacidade de uma pessoa se esforçar sem esperar recompensas, de escrupulosidade, sendo um aspecto muito valorizado atualmente. Dimensão do caráter estudada por Brent Roberts, da Universidade de Illinois, e o economista James Heckman, pesquisador que tem dado orientações sobre avaliações de competências socioemocionais, no Brasil (TOUGH, 2014).

emocionais. A pobreza em si não é problema a ser superado, mas o estresse vivido que pode prejudicar a formação do caráter. A fórmula, então, é atuar sobre o caráter (TOUGH, 2014). Neste sentido, a escola poderia atuar fazendo aconselhamento e apoio a jovens em situação de risco, que podem vir a cometer delitos. Tough (2014) expõe que a vida de adolescentes com muitos problemas familiares, com comportamentos impulsivos, agressivos, para afirmar que os pais podem cumprir seu papel, dando carinho, atenção e um ambiente de boas relações familiares, ensinando os filhos a serem resilientes diante das condições precárias de vida (TOUGH, 2014).

O autor enfatiza também o fortalecimento do apego parental para estimular os pais a educarem seus filhos e seu caráter. Cabe lembrar, porém, que as condições das famílias não mudam e o que se propõe, dessa maneira, é desenvolver uma força interior, a resiliência necessária para enfrentar a pobreza, ou outras adversidades.

É neste contexto, de novas proposições para a escola, que o otimismo e a resiliência ganham espaço, muito mais do que propriamente os conteúdos escolares. É levantada a possibilidade de realizar aulas de caráter, para desenvolver nos alunos valores e comportamentos, como: “[...] escrupulosidade, determinação, resiliência, perseverança e otimismo” (TOUGH, 2014, p.229). As escolas, nesse sentido, deveriam voltar-se a formar o bom caráter, entendido como: “[...] adesão a determinado **conjunto de valores** (TOUGH, 2014, p.88, grifos nossos).

A ideia central é ensinar os alunos a terem otimismo, autocontrole, força de vontade, volição⁵⁰ e persistência, para que possam obter êxitos futuros. Não há no trabalho de Tough (2014) indicações específicas para escolas brasileiras, mas seu trabalho tem sido fonte de inspiração para leitores e para os planejadores de política pública, o que justifica sua apresentação no Fórum.

No documento *Competências socioemocionais: Material de discussão*, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna, em colaboração com a UNESCO, existe um roteiro para que as práticas avaliativas possam se concretizar como política pública. No roteiro são descritas cinco ações políticas fundamentais, dentre elas destacamos a “reestruturação curricular”, para contemplar matrizes de competências socioemocionais. O currículo denominado de inovador deve integrar aspectos cognitivos e emocionais. Esta indicação

⁵⁰Esforço pessoal e resistência para suportar atividades entediantes, definido também como esforço intencional (TOUGH, 2014).

nos permite afirmar que existe uma pressão para um processo de reformas curriculares⁵¹, além disso, no roteiro há uma solicitação para que sejam formuladas leis, portarias e decretos para amparar estas mudanças (IAS; UNESCO, s/d).

Nesse mesmo documento, já é utilizada a nomenclatura “sistema” de avaliação SENNA, no qual foram condensadas as dimensões do *Big Five*, denominando-as de “matriz de referência de competências socioemocionais”.

Quadro 4: Matriz de referências de competências socioemocionais

Dimensão	Estabelecimento e alcance de objetivos (Conscienciosidade)	Respeito e cuidado pelos outros (Amabilidade)	Sociabilidade e entusiasmo (Extroversão)	Abertura para o novo (Abertura)	Gestão das emoções (Estabilidade emocional)
Competência	Ex: Responsabilidade	Ex: Colaboração	Ex: Comunicação	Ex: Curiosidade	Ex: Autocontrole
Atitude	Ex: O aluno vai preparado para as aulas; permanece comprometido com seus objetivos mesmo que levem muito tempo para serem alcançados	Ex: O aluno encontra soluções em meio a conflito com os colegas; demonstra respeito pelo sentimento dos outros	Ex: O aluno participa ativamente; encara as atividades com entusiasmo	Ex: O aluno demonstra interesse em aprender; faz perguntas para melhorar a compreensão	Ex: O aluno permanece calmo mesmo quando criticado ou provocado

Fonte: IAS; UNESCO (s/d, p.23).

Esta modificação entre o *Big Five* e este quadro chamado de matriz de competências socioemocionais, justifica-se, porque torna a linguagem das competências mais fácil para ser assimilada. Lembrando que só podem ser realizadas avaliações destas dimensões, se o trabalho com elas fizer parte da prática cotidiana do professor que se propõe a realizá-la (IAS; UNESCO, s/d).

⁵¹Segundo pesquisamos, já existe a discussão no MEC, de realizar um processo de reestruturação curricular que contemple as competências socioemocionais, de acordo com Francisco Cordão conselheiro do CNE, o debate começou na Câmara da Educação Básica. G1 NOTÍCIAS. **CNE estuda implantar conhecimentos socioemocionais na grade curricular das escolas.** Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/noticias/academico/cne>> Acesso em: 12 de agos. 2015

Diante do que tratamos nesta seção, resta-nos interpretar quais os interesses que estão subjacentes a este discurso de formação do caráter, seguindo dimensões do *Big Five*, analisaremos as necessidades que levam a sua formulação e os seus desdobramentos para o comportamento humano.

3 O MODELO DE COMPETÊNCIAS DO MUNDO PRODUTIVO PARA A ESCOLA

Nesta seção abordaremos a ênfase nas competências como uma resposta às exigências de eficácia e flexibilidade solicitadas aos trabalhadores no contexto de reestruturação produtiva, sob as bases do modelo toyotista. Esta ênfase, no entanto, não se restringe ao mundo produtivo, ao contrário, existem estudos realizados por administradores, psicólogos e consultores empresariais que influenciam a educação ofertada pelo Estado, fazendo com que a perspectiva das competências chegue às escolas, especialmente por meio de diversos instrumentos, como diplomas, currículos e matrizes de referência de avaliações.

Na busca de compreender a importação do conceito de competências para o campo educacional, inicialmente discutiremos o conceito destacando o seu caráter polissêmico e ambíguo e, ao mesmo tempo, revelando o seu significado histórico e social. Desta maneira, discutiremos que a plasticidade do conceito de competências pode ser um mecanismo ideológico, cuja consequência é sua aceitação.

Analisaremos, posteriormente, as mudanças da organização do trabalho, sob bases flexíveis, e suas consequências para a personalidade humana e para a educação. Em nossa análise, atentamos para o fato de que as avaliações em larga escala transformam-se nas reformas educacionais ocorridas a partir dos anos de 1990 em importantes instrumentos de disseminação da perspectiva das competências não apenas no contexto brasileiro, mas em esfera mundial, considerando que se almeja formar uma personalidade com características cognitivas e sociemocionais globais.

3.1 A QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS

Muitas vezes, enfrentamos grandes desafios para realizar uma leitura crítica das políticas, que decifre seus objetos, porque as palavras ganham cada vez mais novos significados. De acordo com Alves (2011), muitos termos que compõem o léxico do mundo produtivo, como por exemplo, empregabilidade, globalização, competências, procrastinação, resiliência, entre outras, impregnam nosso universo linguístico, sem que estejamos atentos aos motivos que impulsionam esse processo.

Moraes (2001) sintetiza o significado destas mudanças, chamando a atenção para aspectos importantes a este respeito:

O termo ‘igualdade’, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à ‘equidade’, o conceito de ‘classe social’, foi substituído pelo de ‘status socioeconômico’, os de ‘pobreza’ e ‘riqueza’ pela peculiar denominação de ‘baixo’ e ‘alto’ ingressos sociais. Destinado a assegurar a obediência e resignação públicas, o pragmático vocabulário se faz necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulações sociais. Alcançar o consenso [...] (MORAES, 2001, p.14).

Por isso, ao fazer a análise da política educacional, devemos considerar que as palavras são carregadas de sentidos, podem estar comprometidas com um projeto social que oculta, ao mesmo tempo em que expõe, seus interesses, com: “[...] **‘novas’ palavras** que, apesar de serem muito usadas [...] destituídas de significação, [...] tornarem-se categorias em vias de banalização (TARTUCE, 1999, p.178, grifos nossos).

Vivemos um intenso processo de mudanças em todas as dimensões da vida social, seja na economia, na política e na cultura. Essas mudanças repercutem na linguagem, levando em consideração que ela é um construto humano histórico, mutável, expressa confrontos que existem na materialidade. Estes discursos, que ganham novos formatos, podem ser construídos tanto para a superação, quanto para a manutenção das relações sociais.

Considerando esses aspectos, chamamos a atenção para o fato de que, tanto a Prova Brasil, quanto a avaliação do Projeto SENNA, são avaliações organizadas sob o modelo de competências, seus documentos divulgares estão repletos de termos, como “competências”, que não são usados na política educacional de forma desinteressada. A este respeito, cabe destacar que o discurso da reforma pode ser interpretado como: “[...] **elástic[o], retorcid[o], incompreensível, [...] indiscutível**: quem seria contra a ‘eficiência’, a ‘avaliação’, a ‘inovação’, [...] quem ousaria se dizer contra a ‘modernização’?” (LAVAL, 2004, p.187-188, grifos nossos).

A Prova Brasil e a avaliação do Projeto SENNA declaram avaliar conjuntos de competências, o primeiro relacionado a aspectos cognitivos; o segundo, competências socioemocionais. Essas características de ambas as avaliações norteiam nosso trabalho, no sentido de buscarmos a compreensão dos seus pressupostos teóricos originários do mundo empresarial.

Buscando compreender porque essas avaliações passam a ser pautadas na lógica do modelo de competências, é necessário relacioná-las a algumas alterações que ocorreram na sociedade a partir de 1970. Esse momento foi marcado pela crise de superprodução, por conflitos por petróleo, que abalaram a econômica mundial, acarretando modificações em toda a sociedade. Em resposta, o capitalismo passou a empregar uma série de medidas, dentre as quais a reestruturação produtiva, marcada pela substituição do modelo taylorista/fordista, caracterizado pela produção em série, homogeneizada, com baixo desenvolvimento tecnológico e autoritário controle central, para o modelo toyotista, sinônimo de produção enxuta, modelo flexível, toyotismo, ohnismo ou *jun-in-time* (SILVA, 2005).

O modelo toyotista foi criado, após a segunda Guerra Mundial, pelo diretor da empresa automobilística japonesa Toyota, Taiichi Ohno, e espalhou-se pelos países europeus e norte-americanos como alternativa possível ao contexto de crise de 1970 (SILVA, 2005). Diferentemente do modelo anterior, o toyotismo é regido por uma produção diversificada de mercadorias, pela busca de se evitar a produção excedente e pelo incentivo ao máximo do consumo.

A produção de mercadorias, bem como o perfil dos consumidores, as tendências e as culturas a que se destinam os produtos são sistematicamente estudadas, controladas e “avaliadas”, a partir de pesquisas de mercado, de opinião e da economia. O intuito, com essas medidas, é evitar desperdício, garantir vendas e evitar falências. Busca-se oferecer a “melhor”, a mais bela e mais atrativa mercadoria ou serviço, ao gosto de cada cliente. Visando atender às mudanças incessantes dos mercados e aos desejos dos clientes, as empresas passam a investir em: “[...] taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2012, p.140).

Harvey (2001), ao analisar as características do toyotismo, explica-nos que flexibilização não pode ser confundida com desorganização, pois para realizar pesquisas de nichos específicos de mercado, gerar novas necessidades de consumo entre a população, escolher profissionais mais preparados para suportar as exigências dos postos de trabalho, sem dúvidas, é preciso organização, garantida por meio de pesquisas e diversificados recursos tecnológicos. De acordo com o autor: “[...] **as informações precisas e atualizadas são [...] mercadoria [...] valorizada. O acesso à informação, bem como o seu controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se essenciais [...]**” (HARVEY, 2012, p.151, grifos nossos).

Considerando-se que a prática educativa não se encerra na sua particularidade, podemos interpretar que avaliações externas são expressão das transformações no mundo do trabalho, que acabam extrapolando as cadeias produtivas e chegam a todas as dimensões da sociedade, às escolas, inclusive. O modelo de acumulação flexível ampliou as possibilidades de “avaliação”, não só da mercadoria ou do perfil dos consumidores, mas aumentou o controle dos trabalhadores no chão da fábrica, que são avaliados constantemente, inclusive eles próprios se avaliam, pois todos são pressionados por metas (SILVA, 2005).

O modelo flexível reconfigurou toda a organização da produção. A figura burocrática, centralizadora e autoritária do gerente, típica do taylorismo/fordismo, deu lugar a um poder difuso no grupo que é capaz de autogovernar-se; cada membro do processo produtivo passou a ser um chefe individual. Alves (2011) nomeia esse chefe individual como “carrasco de si mesmo”, capaz de autoavaliar-se e de avaliar e controlar seu grupo, em um contexto de escassez de trabalho, que coloca os homens para competirem entre si e mostrarem suas competências. Sennett (2012) denomina esse processo de “controle sem centralização de poder”.

Para Silva (2005), o toyotismo leva ao extremo os níveis de exploração dos trabalhadores. Sob esta lógica é preciso apresentar produtividade para o grupo, visto que cada um depende da produção da equipe. Essa produtividade também é controlada de forma automática, ou seja, as máquinas são capazes de sondar cada passo dos trabalhadores mediante computadores e máquinas de vigilância que registram todos os vestígios das ações deles que ficam arquivados, por exemplo, em memórias computadorizadas. Assim, o trabalhador é colocado em constante monitoramento e estresse⁵².

De acordo com Cavalheiro (2006), no estágio de acumulação capitalista toyotista, cada trabalhador é incumbido de realizar o controle de qualidade, avaliar as mercadorias⁵³, em uma perspectiva de erro zero, influenciada por uma filosofia de “qualidade total”.

Em meio a essas modificações, emerge uma ideologia, uma forma de organizar o mundo produtivo que vai marcar estilos de vida, comportamentos e modificar valores. O modelo de competências profissionais vem como uma resposta às crises estruturais do

⁵²É válido frisar que avaliações são importantes instrumentos para fazer com que alunos desde cedo, adaptem-se a situações de estresse.

⁵³O que não significa que os produtos tenham qualidade, pois, na lógica do toyotismo, a deterioração da mercadoria é programada para forçar o consumo desenfreado, o que nos revela o aspecto destrutivo do capitalismo e sua aparência involucral, ou seja, dos rótulos e das imagens. (ANTUNES, 1999, 2005).

capitalismo, a partir de 1970⁵⁴, mas ganhou maior notoriedade, a partir de 1980. Nesse contexto, tivemos modificações na forma de produzir e gerir as empresas, tensionadas pela expansão do capitalismo em busca de novos mercados e demandas, pelo alto desenvolvimento tecnológico, pela intensificação das transações comerciais, aspectos que geraram maior fluxo de capitais, pessoas e competição entre empresas. É nesse momento que a “gestão por competências” começou a tomar forma como referencial teórico e prático (DELUIZ, 2001).

O sistema de gestão por competências pode ser interpretado, como uma estratégia do mundo empresarial para aumentar a lucratividade e a produtividade, por meio da intensificação da exploração de mais-valia⁵⁵. Outra justificativa para o surgimento da noção de competências é que ela oferece sustentação a crenças e ideologias, importante meio para manter a exploração do capital sobre o trabalho, ou melhor, sobre o homem, conforme vamos analisar ao longo deste trabalho.

No mundo empresarial, os objetivos eram aprender a lidar com uma: “produção [flexível], [...] inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos e de **novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores**” (DELUIZ, 2001, p.1, grifos nossos).

A escola, nesse contexto, tem reconfigurada sua função, passando a ter por principal objetivo: “[...] **adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo**” (DELUIZ, 2001, p.2, grifos nossos), ou seja, educar de acordo com competências que atendam às necessidades do capital.

Tartuce (1999), ao estudar o conceito de competências, entende-o como um novo tipo de “qualificação”, que modificou os conteúdos da formação dos trabalhadores. O termo competências substitui ou acompanha o termo qualificação no mundo profissional, na escola faz o mesmo com o termo conhecimento.

Ao analisar o uso da terminologia competências, Ramos (2011) pontua a existência de um “deslocamento conceitual”. Este fato é facilmente comprovado, no Relatório *Educação um tesouro a descobrir*, cuja palavra competências aparece 74 vezes, enquanto o

⁵⁴De acordo com Kuenzer (2001), a partir de uma discussão sobre o modelo de competências que ocorreu neste período, realizadas por organizações como a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

⁵⁵O conceito marxista é entendido como o trabalho não pago, trabalho excedente que o capitalista toma para si. Braz e Netto (2012, p.114) o explicam da seguinte forma: “A força de trabalho, durante a jornada de trabalho, produz *mais* valor que aquele necessário à sua produção/reprodução, valor esse expresso no salário; assim, mesmo pagando o valor da força de trabalho, o capitalista extrai da jornada de trabalho um excedente (a mais-valia, fonte de lucro)”.

termo qualificação é usado apenas 13 vezes, evidenciando a “impregnação” dessa terminologia em documentos que dão orientação à prática educacional.

Qualificação e competências são diferenciadas. A primeira é vista como os conhecimentos técnicos de uma determinada profissão, necessários à realização de tarefas prescritas que não têm mais espaço no mundo produtivo voltado ao perfil de trabalhador polivalente, ou seja, multitarefeiro. A qualificação é prescrita como obsoleta; já as competências ganham destaque e são descritas como “[...] **coquetel individual**, combinando a qualificação, [...] adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, [...] para o trabalho em equipe, [...] iniciativa, o gosto pelo risco” (DELORS, 1998, p.94, grifos nossos).

O conceito de competências, que exaustivamente aparece nos documentos, traduz os objetivos da política educacional, suscitando o interesse de muitos estudiosos. Todavia, há muitas divergências sobre o seu significado. No dicionário Aurélio (1993, p.133) o termo competência recebe as seguintes definições: “Faculdade que a lei concede a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões. 2. Capacidade, aptidão”.

De acordo com Ramos (2011), para identificar o modelo de competências, devemos observar que ele pode estar associado a verbos como “saber”, ou a locuções como “ser capaz de” e “aprender a”. Entretanto, isso não é uma regra a ser seguida à risca, porque, muitas vezes, fala-se em competências sem o uso destas palavras.

No grego, a palavra equivalente à competência é *ikanotis*, que pode ser traduzida como a capacidade de realizar qualquer tarefa. Em latim, o termo competência vem de *competens*, que significa “[...] autorizado por lei/regulamento’ [...]. O uso das palavras ‘competence’ e competency’, na Europa ocidental, data do [...] século XVI. A sua primeira utilização [...] data de 1504” (MULDER, 2007, p.6).

Em geral, o termo está associado à ideia de ser capacitado para realizar uma tarefa, ou até mesmo para exercer autoridade, sendo empregado para demonstrar que uma pessoa tem responsabilidade sobre alguma ação.

A ideia de descrever competências profissionais, não é nova. Segundo Mulder (2007, p.6), no museu arqueológico de Istambul, existe, cravada no barro, desde o século de XVIII a.C, uma listagem de “competências” profissionais. Segundo Jamati (1997, p. 103): “[...] o termo ‘competência’ (no singular) e os de sua família (competir, competente,

competentemente) pertenciam, no fim da Idade Média, à linguagem jurídica”, cujo uso era para avaliar se um advogado era competente ou não para julgar.

Atualmente, na gestão empresarial, indivíduos, organizações e sistemas podem ser considerados competentes. Para Fleury e Fleury (2001), a palavra demonstra que uma pessoa tem “qualificação” para desempenhar alguma tarefa. O contrário de competente é incompetente, termo ofensivo, que caracteriza quem é incapacitado, que está na fila do desemprego e excluído dos postos de trabalho (FLEURY; FLEURY, 2001).

A terminologia competência pode assumir uma grande variedade de significações, dependendo da região, do país e da cultura. Mulder (2007) estabelece dois significados: “[...] de autoridade (na acepção de estar investido de [...] licença ou direito de decidir, [...] exigir) e de capacidade (na acepção de [...] [ter] os conhecimentos, as qualificações e a experiência [...])” (MULDER, 2007, p. 7).

A palavra pode variar de significação, dependendo do contexto em que é utilizada, por quem e para qual objetivo, mas todas as definições têm em comum a ideia de “agir”. Na Psicologia, no Direito e na Linguística, o termo pode carregar definições distintas, devendo ser interpretado como polissêmico e adaptável (LAVAL, 2004). Para Tartuce (1999), isso acontece porque o conceito de competências é alvo de embates e disputas. Fleury e Fleury (2001) interpretam que este conceito está em processo de construção.

Na França, assim como no Brasil, esse termo adentrou os debates educacionais e documentos oficiais sem quaisquer esclarecimentos, como podemos observar com as discussões apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, ao analisarmos os relatórios do SAEB, principalmente o relatório de 1997, quando apontamos a inexistência de referência sobre as perspectivas teóricas e autores que fundamentaram a escolha de matrizes pautas em competências. Como destaca Jamati:

[...] foram os responsáveis ministeriais do alto escalão da Educação Nacional que a introduziram e que o fizeram intencionalmente, mas sem pretender com isso lançar **uma noção erudita, não citaram nenhuma pesquisa, não estabeleceram nenhuma definição rigorosa** (JAMATI, 1997, p.108, grifos nossos).

No Brasil, este termo começou a disseminar-se no meio educativo, por volta de 1990, sendo largamente utilizado nas leis, portarias e diretrizes das políticas educacionais, revelando sua total sincronia com o modelo de gestão por competências do mundo produtivo (CORDÃO, 2003).

Kuenzer (2001), ao realizar uma leitura crítica dessa tendência, aponta que o termo competências pode ser entendido como um saber fazer, que concilia tanto conhecimentos adquiridos informalmente, quanto formalmente, ou seja, conhecimentos tácitos e teóricos para resolução de um determinado problema. O uso do termo em relatórios e documentos como os do SAEB, da Prova Brasil, do Projeto SENNA, bem como nas leis educacionais não são desinteressados, pelo contrário, apresentam:

[...] caráter ideológico do significado que tem sido atribuído à categoria competência, [...] que precisa ser adequadamente discutido, através do estudo minucioso desta categoria em suas relações com o mundo do trabalho. Esta necessidade se reforça pela **ambiguidade, típica das ideologias**, que tem revestido esta discussão no campo da educação; [...] Por ser sedutor o novo discurso, que em algumas dimensões chega a se aproximar da pedagogia socialista, ou apenas por conveniência, intelectuais que historicamente vinham atuando no campo do trabalho têm difundido o novo significado da competência, com o que **o professor vai ficando sem referências para participar do debate e para refletir sobre suas práticas. Criar este emaranhado de concepções pouco claras e lacunares, de modo a não explicitar o real movimento de exploração capitalista, é uma das finalidades da ideologia** (KUENZER, 2001, p.4, grifos nossos).

Jamati (1997), ao analisar o termo em artigos franceses, observou que, muitas vezes, a palavra competências é utilizada como sinônimo de habilidades, aptidões, ou qualificação. Sem conter um conteúdo sólido, sua utilização funciona como “efeito linguístico” capaz de transmitir aos leitores confiabilidade.

Ropé e Tanguy (1997) reforçam essa ideia, afirmando que o termo competências ganhou espaço entre 1990 e 1993. Não expondo um significado único, tem servido como ornamento de frases: “Em todo o caso, no limite do senso comum e do científico, a noção de competência apresenta o risco de **enfeitar** qualquer proposição que lhe dê uma **aparência de cientificidade**” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 21, grifos nossos).

No entanto, embora tenha ganhado ênfase na década de 1990, a utilização dessa vertente de formação de competências e o uso da terminologia desenvolveram-se a partir da década de 1970, em um contexto de elaboração de pesquisas e testes para medição de inteligência, no qual eram elaboradas listas de qualificações que expressavam competências, estas listas eram estruturadas com base em variados métodos, que avaliavam comportamentos de seres humanos com excelentes desempenhos, que posteriormente serviam de referências para organizar avaliações para avaliar outras pessoas (MULDER, 2007).

Os estudos eram realizados para selecionar pessoas para assumir altos cargos de administração. Alguns estudos tentaram até desenvolver fórmulas matemáticas para calcular a competência humana, considerando o desempenho, a conduta e a capacidade de aumentar a produtividade, portanto, para economizar recursos (MULDER, 2007).

Cabe mencionar que esse modelo de gestão por competências tem um forte elo com a corrente behaviorista⁵⁶. Os estudos comportamentais realizados por Skinner (1972), com animais, crianças e pessoas com quadros de desordens psicológicas, influenciaram o modelo de competências. Sob esta perspectiva, todo organismo vivo pode ser estudado; suas ações e comportamentos podem ser observados e moldados com base em alterações no ambiente e por meio de práticas de reforço de condutas desejáveis ou não. Na vertente do comportamentalismo, competências são comportamentos, ações passíveis de serem observadas e moldadas. Com base nessa perspectiva, o que esta corrente propunha, por meio de pesquisas, era realizar uma espécie de melhoramento social, para “[...] educar seus cidadãos em **alto nível de competência** da maneira mais eficiente” (SKINNER, 1972, p. 26, grifos nossos).

Na década de 1970, além de Skinner, outros representantes da corrente behaviorista foram Bloom e demais pesquisadores de seu grupo que foram responsáveis por impulsionar estudos sobre o ensino pautado em competências, mediante o desenvolvimento de modelos de comportamentos, listas de objetivos métodos experimentais que buscavam avaliar competências (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1977).

Avaliar características afetivas, portanto, como está sendo proposto na política atual, não é algo novo, mas defendido por Bloom e seu grupo, desde a década de 1970. As taxonomias e as questões desenvolvidas eram exemplos para que professores realizassem avaliações semelhantes com o modelo de avaliação elaborado pelo Projeto SENNA.

Nos Estados Unidos, por volta da década de 1980, estudos da área de competências passaram a ser empregados em setores de recursos humanos de empresas, a fim de contratar pessoas com o perfil profissional desejado (MULDER, 2007). Foi, porém, na década de 1990, que o modelo de gestão de competência ganhou força, por meio de ideários que afirmavam que “[...] as organizações [...] tinham que ser julgadas pela sua

⁵⁶O behaviorismo pode ser descrito como uma corrente teórica cujo: “[...] foco principal é o comportamento, pois este é observável e mensurável; partindo do princípio de que a análise do comportamento significa o estudo das relações entre eventos estimuladores e as respostas, planejar o processo de aprendizagem implica estruturar este processo em termos passíveis de observação, mensuração e réplica científica” (FLEURY; FLEURY, 2001, p.191).

capacidade de identificar, cultivar e explorar as competências essenciais para conseguir o crescimento” (MULDER, 2007, p.10).

Embora esse modelo venha influenciando cada vez mais o campo empresarial e educacional, não há explicações conclusivas que deem conta de denominar adequadamente o conceito de competências. O termo tem se revelado ambíguo, demonstrando o quanto é complexo. No campo educacional, autores como Perrenoud (1999a, p.19, grifos nossos) não escondem a indefinição do termo: **“Não existe uma definição clara e partilhada das competências. A palavra tem muitos significados, e ninguém pode pretender dar a definição”**.

Entretanto, é utilizado para reafirmar princípios e valores atrelados ao novo projeto de sociabilidade capitalista:

Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionando em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. O caráter **polimorfo** dessa noção é o ponto essencial [...] é necessário reconhecer que **a plasticidade desse termo é um elemento da força social que reveste e das [...] ideias que vincula** (ROPÉ; TANGUY, 1997, p.16, grifos nossos).

No mundo da formação profissional, em meio ao fomento de consultorias internacionais e intercâmbios entre empresas, o termo competência passou a ser disseminado (MULDER, 2007). Nesse processo de construção teórica e afirmação prática no mundo produtivo, consultores empresariais têm papel central, pois são eles que dão o embasamento necessário para esse modelo. Le Bortef (2006) é um consultor francês e analista do trabalho com reconhecimento mundial; seus estudos têm servido como referencial para autores empenhados em transformar o modelo de gestão profissional em um referencial de práticas pedagógicas escolares, a exemplo de Perrenoud (1999a).

Competências profissionais, na visão de consultores do mundo do trabalho, devem ser “avaliadas” em situações reais⁵⁷, durante a ação: “Não basta que um profissional seja detentor das competências para [...] [ganhar] confiança. É [...] fundamental que ele seja capaz de as associar e de as mobilizar [...] numa situação de trabalho [...]” (LE BORTEF, 2006, p.61).

⁵⁷É conveniente destacarmos a este respeito que competências educacionais, nas proposições do Instituto Ayrton Senna e UNESCO, devem ser avaliadas também nas situações de interação em sala de aula, estas organizações elaboraram um instrumento (anexo A) para que os professores observem seus alunos e avaliem suas competências socioemocionais (IAS; UNESCO, s/d). Nós apontamos este fato para demonstrar a “semelhança” entre avaliar competências no trabalho e na escola.

Philippe Zarifian⁵⁸, prestigiado professor universitário na França, na área empresarial, entende que entrevistas de recrutamento de trabalhadores são importantes momentos de “avaliação de competências” (ZARIFIAN, 2003).

Na gestão por competências, desenvolvida por esses consultores, um trabalhador é competente quando possui iniciativa e autonomia, não espera ordens, faz além do prescrito. Esse perfil profissional exige um sujeito que lida com os imprevistos, com as incertezas, e que tenha capacidade para: **“Recarregar uma bateria [...], trocar uma peça, efectuar um cálculo com a ajuda de uma máquina de calcular, [...] ou fechar uma válvula [...] [realiza] «átomos de acções» [...]”** (LE BORTEF, 2006, p.61-62, grifos nossos).

O profissional competente, além de realizar determinada atividade é capaz de compreender o porquê de fazer dessa ou daquela forma, sem provocar empecilhos à produção: “Trata-se, não só de descrever como se age, mas também de explicar as razões dessa ação” (LE BORTEF, 2006, p.63). Isso significa um trabalhador com atenção total no que está fazendo, que não pense em situações que possam desviá-lo dos objetivos da produção.

Esse trabalhador, que atua em equipe, pode ser competente mediante o uso de recursos pessoais, bem como de recursos que o meio oferece a ele, como as competências de um colega de trabalho, que podem enriquecer a ação do grupo, um manual de instrução ou recursos tecnológicos (LE BORTEF, 2006).

A capacidade de trabalhar em equipe, assim como a responsabilidade para começar algo, responder por isso e concluir tarefas com “responsabilidade” são características muito valorizadas na gestão de competências. Observamos que essas capacidades encontram relação com as proposições dos idealizadores do Projeto SENNA, que entendem a responsabilidade como o atributo principal do *Big Five*.

Outras características de personalidade, como autonomia, criatividade e iniciativa, são fundamentais no modelo de gestão de competências. Nesta lógica, o trabalhador pode até mesmo “criar regras próprias” para agir, não precisa estar preso a “regras fixas” e imutáveis. Não se pode, porém, deixar de destacar que o rigor e o controle na empresa toyotista são imprescindíveis, tendo em vista que os operários não são donos da empresa, o que nos revela uma “autonomia” e uma “liberdade” limitada às necessidades da produção (ZARIFIAN, 2003).

⁵⁸Formado em Economia e Sociologia, assessora empresas como a Danone, Usinor e empresas automobilísticas.

Três tipos de competências são caracterizados por Zarifian (2003): 1) competências profissionais, específicas de determinadas atividades; 2) competências organizacionais, que caracterizam uma empresa pelo serviço ou produto que oferece; 3) competências relacionais, que podem ser definidas como a capacidade do trabalhador de ser sociável, saber ser, comunicar e aceitar opiniões diferentes das suas.

Zarifian (2003), ao descrever o modelo de competências, agrupa as situações que ocorrem no mundo do trabalho em: situações de base, que são mais costumeiras, rotineiras; situações de inovação, nas quais o sujeito tem de ser inventivo e trabalhar em rede; situações de balanço, nas quais existem momentos de reflexão sobre a produtividade; situações formadoras, de trocas de experiências e, finalmente, as situações ocasionais, em que é preciso lidar com o inesperado, como: “[...] **a avaria de uma máquina, um cliente descontente, uma perda de qualidade... É nessas situações que a tomada de iniciativa [é central] [...] [em] uma situação de emergência** (ZARIFIAN, 2003, p.168, grifos nossos).

As competências avaliadas no modelo elaborado pelo Projeto SENNA, baseados no *Big Five*, são valorizadas no mundo produtivo e “[...] [envolvem] a colaboração de forma comunicativa e cooperativa com outras pessoas, demonstrando um comportamento comunitário e compreensivo das relações humanas” (RAMOS, 2011, p.187).

Como vemos, a capacidade de comunicar-se, de fazer entender-se, de ser entendido e de persuadir torna-se central, atualmente, no mundo do trabalho, por isso, discute-se a formação da inteligência exterior, conceituada como extroversão e chamada, também, de: “[...] carisma natural para animador” (DELORS, 1998, p.20), além da amabilidade, entendida como comportamento colaborativo etc. As pesquisas laborais têm demonstrado que a capacidade de comunicar é essencial para o setor de serviços. A competência relacional é ponto forte, porque implica aprender a agir em: “[...] situações (comunicação externa, interna, com colegas, com clientes etc.) [...] (escuta, argumentação, negociação, etc.), comunicar [...] entender-se mutuamente [...]” (ZARIFIAN, 2003, p. 117). Enquanto Zarifian (2003) nomeia competências relacionais, Mulder (2007) descreve competências sociais:

A competência social consiste **em modos de comportamento**: individuais e interpessoais. As competências individuais são a vontade de realizar, a flexibilidade e a adaptabilidade, assim como a disponibilidade para trabalhar. As competências interpessoais são a disponibilidade para

cooperar, a lealdade e a honestidade, assim como a vontade de ajudar e o espírito de [...] equipe (MULDER, 2007, p.17, grifos nossos).

Essas competências descritas pelos autores são foco do Projeto SENNA e estão presentes nas dimensões do *Big Five*. Elas são transferíveis para múltiplas situações, tanto de trabalho, quanto na vida em sociedade. Assim, como as competências básicas de leitura e de cálculo da Prova Brasil, por isso acreditamos que as avaliações são instrumentos que servem para sincronizar o mundo do trabalho e a prática escolar.

A OCDE, desde a década de 1970, usa avaliações tanto para comparar os sistemas educacionais, quanto para acompanhar as reformas nesse âmbito. Essa organização, considerada como uma das maiores orientadoras de avaliações externas e de reformas curriculares, direciona “[...] **modelos de formação centrados [...] [em] competências e não nos [conteúdos]**, em nome de uma crítica de um passado elitista e rígido, para um presente [...] aberto para o êxito de uma **educação de massa**” (TANGUY, 1997, p.58, grifos nossos).

A análise das matrizes de referência da Prova Brasil e das matrizes de competências socioemocionais, leva-nos a acreditar que elas podem servir para professores, gestores educacionais, e direcionarem o trabalho escolar. Isso porque, essas matrizes, por serem formuladas e enviadas por Ministérios de Educação, são capazes de influenciar na formulação dos currículos escolares em nível mundial:

Os currículos dos sistemas nacionais de educação têm seguido, [...] modelos standardizados de educação de massas, desde a própria concepção de organização curricular até a inclusão/exclusão de disciplinas, seu valor relativo e respectivos programas. O que acusa a existência de **‘currículos mundiais’** ditados por Estados-nações dominantes, através de organizações internacionais, com profissionais da educação operando em escala mundial (SAVIANI, N. 2010, p.44, grifos nossos).

Desse modo, compreendemos melhor porque as avaliações externas são instituídas como aspecto chave das reformas. As matrizes de certa maneira instituem currículos. Acreditamos que isso acontece porque o sistema econômico precisa “homogeneizar” a formação, de modo que a educação atenda globalmente às novas exigências do capital.

Segundo Dale (2004), o pensamento de John Meyer, dá indícios sobre a existência de uma “cultura educacional mundial comum”, que visa garantir um: “[...] **isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo [...]**” (DALE, 2004, p.427, grifos nossos). Dale (2004) defende, porém, a ideia de que existe uma “agenda globalmente

estruturada” e a educação sofre as consequências da globalização, devido a: “[...] forças [...] [econômicas] operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, **ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações**” (DALE, 2004, p.423, grifos nossos). Evidentemente, esta agenda é construída conjuntamente, fazendo com que a educação, os currículos e as avaliações tenham semelhanças entre si.

O relatório Delors (1998), revela que existe um direcionamento para mundializar um tipo de currículo, especialmente referindo-se à educação para o “espírito”, um indicativo que se materializa nas dimensões do *Big Five*, cujo objetivo maior é atuar sobre a subjetividade. Segundo o documento:

É por isso urgente empreender uma revolução criativa das nossas políticas educativas e de comunicação. **Devem criar-se, à escala planetária, programas cuidadosamente estruturados, baseados, sem [...] [ambiguidade], na [...] [ideia] de que a sobrevivência da humanidade depende do desenvolvimento de uma consciência mundialista capaz de criatividade e compaixão.** A **dimensão espiritual** deve estar no centro da nossa nova reflexão sobre educação (DELORS, 1998, p.244, grifos nossos).

A este respeito, Ramos (2011) levanta um ponto de contradição no discurso do modelo de competências. É dito que o mercado muda constantemente, fala-se em uma formação dinâmica, sempre mutável, mas, na realidade, os currículos e modelos de avaliação são cada vez mais padronizados e uniformes. Esse aspecto, segundo Laval (2004), pode ser explicado porque se almeja formar uma “[...] **personalidade global**, combinando uma qualificação profissional strito sensu, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa etc” (LAVAL, 2004, p.57).

Este campo ideológico é repleto de muitas incertezas sobre os objetivos e as definições do modelo de competências. Na escola, elas podem ser entendidas como competências cognitivas, avaliadas pela Prova Brasil, e dizem respeito: “[...] aos chamados ‘*savoir-faire* elementares’, ler, escrever etc.” (PERRENOUD, 1999a, p.12, grifos originais). Enquanto as dimensões socioemocionais, do Projeto SENNA, voltam-se para uma formação de aspectos da personalidade, cujo objetivo seria formar pessoas “[...] mais tolerantes, mais responsáveis [...] para agir e viver em sociedade [...]” (PERRENOUD, 1999a, p.14).

Segundo Ramos (2011), a legislação no Brasil tem utilizado a nomenclatura da OIT, subdividindo competências básicas, genéricas e profissionais⁵⁹. A autora explica que:

[...] as competências básicas, compreendidas como resultado da educação básica, referem-se a habilidades tais como leitura, escrita, comunicação oral, matemática básica, dentre outras. As competências genéricas referem-se a comportamentos profissionais próprios de desempenhos em diferentes setores ou atividades e usualmente relacionados com a interação com tecnologias mais gerais. [...] As competências específicas são aquelas diretamente relacionadas com o exercício de ocupações concretas, não sendo facilmente transferíveis de um a outro âmbito profissional (RAMOS, 2011, p.190).

As competências, nomeadas como básicas, são pré-requisitos para que as competências específicas de cada área profissional venham a consolidar-se, sendo que tanto competências básicas quanto genéricas são centrais, pois são evolutivas, transferíveis e permitem navegabilidade em empregos ou situações (RAMOS, 2011).

A gestão por competências se fundamenta no argumento da instabilidade no mundo do trabalho, nas evoluções dos costumes, no desemprego, no desenvolvimento tecnológico e nos novos ritmos de produção, como fatores que implicam em modificações na formação do trabalhador:

[...] as situações são cada vez mais instáveis, incertas, evolutivas, novas de tal maneira, que as regras estabelecidas estão desestabilizadas. Os referenciais coletivos também estão. É necessário nos abirmos a demandas e usos que evoluem; portanto, as demandas que, desse ponto de vista, são parte incertas. Nunca se sabe muito bem o que um cliente vai pedir (ZARIFIAN, 2003, p.122).

Outros autores também compartilham desse pensamento:

O trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto das competências que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Esta complexidade de situações torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro (FLEURY; FLEURY, 2001, p.186).

Quando analisamos a forma de organização produtiva do modelo toyotista, cujas marcas são: o imprevisível; as demandas sempre crescentes e mutáveis de produtos e serviços; o trabalho sem regras padronizadas, no qual impera a criação das próprias regras

⁵⁹Esse aspecto pode ser observado no parecer do nº 16/99 – CEB – que Aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

em que tudo vale; a flexibilização do tempo pelo uso da internet e do computador e os vínculos profissionais que são rapidamente perecíveis, notamos que todas estas características têm impactos deteriorantes no caráter humano (SENNETT, 2012).

No período pós-guerra, compreendido como período áureo do capitalismo, cuja produção era organizada pelo modelo taylorista/fordista, a humanidade vivia momentos de estabilidade econômica, com garantia de emprego e direitos sociais básicos. Essa estabilidade que existia no mundo material expressava-se nos costumes, nas crenças, nos valores, na forma de existir, de agir, de relacionar-se e na subjetividade humana (SENNETT, 2012), ou seja, existia uma perspectiva de longo prazo, de laços duradouros, o que significa que outras características marcavam a personalidade humana.

Essa análise nos permite interpretar que a maneira como a produção é organizada, as regras estabelecidas no trabalho e as atitudes valorizadas no processo produtivo, seja no modelo rígido ou toyotista, repercutem na subjetividade humana. Existe uma “causalidade recíproca” entre nossos comportamentos e as exigências do mundo produtivo que: “[...] **não lhe modelam somente o comportamento durante as horas [...] no interior da oficina, mas influem [...] [o] comportamento fora do trabalho** (FRIEDMANN, 1973, p. 27, grifos nossos).

O homem do modelo rígido, em um mundo de estabilidade, tinha condições de produzir uma “narrativa linear de sua vida”, porque tinha um emprego garantido e uma profissão que possivelmente desempenharia por toda a vida, sem precisar ser “criativo” e “autônomo”; tinha tarefas prescritas a fazer e uma rotina a seguir. Sua vida, assim como seus comportamentos eram previsíveis (SENNETT, 2012).

Esse homem tinha a possibilidade de formular parábolas repletas de orientações e de condutas normativas sobre sua vida, que eram contadas aos filhos e, a partir disso, todos poderiam refletir e retirar ensinamentos. O homem, forjado para atender às demandas do sistema rígido era autodisciplinado, tinha identificação e um grande apego à sua profissão e às instituições que servia; seus desejos subordinavam-se à empresa. Ele interessava-se por zelar de uma imagem socialmente reconhecida como virtuosa e leal (SENNETT, 2012).

Em *Americanismo e Fordismo*, Gramsci (1980) expõe que o modelo rígido exercia uma alta dose de coerção e disciplinamento⁶⁰ sobre os trabalhadores, as empresas

⁶⁰Neste modelo, até mesmo o uso das ferramentas e os gestos com elas realizados eram controlados, enquanto antes existiam até 100 maneiras de realizar o trabalho. Este modelo autoritário impôs apenas um “[...] os ajudantes e sargentos [...] podem controlar o trabalho e os tempos. Além disso, a direção vai poder jogar com o facto de que as ferramentas lhes pertencem para instaurar **um sistema de sanções** pecuniárias

buscavam moralizar seus funcionários realizando atividades fora da fábrica em suas vidas privadas. Henry Ford, proprietário da empresa automobilística Ford, tinha uma grande preocupação com a vida familiar de seus trabalhadores, por isso, realizava diversas medidas de assistência e de acompanhamento familiar com o objetivo de manter controle sobre eles.

O trabalho na fábrica, de moldes rígidos, exigiu uma adaptação “psicofísica”, que não é naturalmente humana, ou seja, foi socialmente construída para atender às necessidades produtivas da indústria, envolvendo cuidados com o corpo e a higiene, bem como o controle do alcoolismo e da libido:

[...] o novo industrialismo pretende a monogamia, exige que o homem-trabalhador não desperdice as suas energias nervosas na procura desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional: o operário que vai ao trabalho depois de uma noite de “desvarios” não é um bom trabalhador, a exaltação passional não está de acordo com os movimentos cronometrados dos gestos produtivos [...] (GRAMSCI, 1980, p.399).

Nesse contexto, era preciso forjar costumes, valores e princípios condizentes com as necessidades do processo produtivo, então, era necessária uma moralidade que levava a uma vida mais pacífica e disciplinada. Vivia-se uma lógica de “proibicionismo” ditado pela fábrica:

[...] usando meios coercitivos externos, a disciplina e a ordem na produção, de adaptar os costumes às necessidades do trabalho [...] a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a ‘moralidade’ dos operários são necessidades do novo método de trabalho (GRAMSCI, 1980, p.396).

Evidentemente que a racionalização e a rigidez do mundo produtivo também eram transpostas para a forma de viver. Naquele contexto, a população era esporadicamente exposta a situações de tensões e incertezas, geralmente em momentos de guerra. Entretanto, as mudanças na forma de produzir por meio do modelo flexível e, conseqüentemente, o aumento do desemprego, romperam com esta estabilidade e com a segurança que existia, impondo uma vida marcada pela ansiedade, pelas incertezas diárias, como se travássemos uma guerra infinita pela sobrevivência (SENNETT, 2012).

para tudo o que respeite à sua deteriorização ou seu uso precoce [...] o operário [deve] [...] **[respeitar] as regras** de manejo das ferramentas [...] (CORIAT, 1985, p.100, grifos nossos).

O alto desenvolvimento da tecnologia, sob a base do toyotismo, gera desemprego⁶¹, que desencadeia a miserabilidade e agudiza as tensões sociais. Com isso, as relações humanas passam a ser desequilibradas e esgarçadas:

A ausência de trabalho desestabiliza as relações entre os homens, gera violência, acirra o individualismo, tornando o terreno fértil para atitudes antiéticas. É preciso, então, **acender em cada indivíduo o espírito de união, solidariedade e respeito para que seja mantida a ordem social estabelecida. A escola é chamada, então, para participar dessa tarefa. Que conteúdos transmitir?** (GALUCH, 2011, p.62, grifos nossos).

Nesses termos, poderíamos pensar: quais competências transmitir, se os conteúdos tradicionais já não dão conta de responder às novas exigências sociais? É preciso propor competências para garantir a ordem, a paz e a coesão social, tendo em vista que em zonas de guerras civis e em meio a conflitos, o capital tem dificuldades para desenvolver-se.

Nas proposições de Sennett (2012), o homem e seu caráter não ficaram inunes a estas brutais alterações. Para termos uma ideia do dilema social que se tornou a questão do desemprego, uma pessoa pode ver-se obrigada, ao longo de sua vida, a trocar de trabalho por volta de 11 vezes:

As condições da nova economia, alimentam, [...] a experiência com a **deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego. [...] o capitalismo de curto prazo corrói o caráter [...], sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros**, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável (SENNETT, 2012, p.27, grifos nossos).

O resultado deste processo é a constituição de um homem de caráter fluido, de relacionamentos frouxos e socialmente fracos, ou seja, um homem que está exposto a uma corrosão ácida de seu caráter (SENNETT, 2012). O que nos permite interpretar e entender

⁶¹A Organização Mundial do Trabalho (OIT), em suas projeções revela que em 2019 mais de 219 milhões de pessoas podem ficar sem emprego, aumentando muito as desigualdades sociais. PORTAL EBC AGÊNCIA BRASIL. **OIT alerta para aumento de desemprego no mundo e critica austeridade na Europa**. Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

A Universidade Federal de Campina Grande apresentou um relatório que revela que 2% da população tem 50% da riqueza mundial. Enquanto que 50% dos mais pobres vivem com 1% da riqueza do planeta. Revelando, ainda, que 90% da riqueza mundial está localizada em países como os Estados Unidos, Japão, Ásia e Austrália. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Só 2% concentram metade da riqueza mundial, diz estudo**. Disponível em: < http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa > Acesso em: 30 mai. 2015.

Os índices de violência desde 2008 têm aumentado muito considerando-se homicídios, conflitos civis e militares. A violência tem um custo de 11% do PIB global. JORNAL DIGITAL BRASIL 247. **A violência aumenta no mundo: é o que mostra mapa da paz em 2013**. Disponível em: < <http://www.brasil247.com/pt/247/revista>> Acesso em: 03 jun. 2015.

melhor porque o Projeto SENNA tem apontado para a necessidade de formação do caráter, como vimos nas proposições de Tough (2014).

Hobsbawm (2007) faz uma análise da situação emblemática de nossa sociedade, cujas marcas têm sido o aumento da criminalidade, do comércio ilícito, do terrorismo e da violência em países europeus que eram lugares seguros e pacatos. O historiador considera que os problemas intensificaram-se com a globalização, por gerar um maior fluxo de pessoas⁶². Os processos de globalização, por um lado, aproximam nações; por outro lado, aumentam as tensões sociais e, de certa maneira, colocam em cheque a ordem social, o poder dos Estados e o próprio capitalismo.

O homem, desse momento histórico, constrói-se para viver em um mundo inóspito, tem dificuldades para desenvolver sentimentos de lealdade, de confiança e de compromisso mútuo; já que esses sentimentos são construídos na convivência de longo prazo, por meio de relacionamentos fortes (SENNETT, 2012). Em um mundo das rápidas mudanças, não há tempo para o longo prazo; uma empresa pode surgir e desaparecer em um piscar de olhos, o celular mais avançado pode rapidamente ser substituído por uma versão mais moderna. Não existe mais espaço para a construção de laços fortes, porque para construí-los é necessário tempo.

Virtudes rígidas, já não fazem parte das características desse homem, de modo geral, seus comportamentos são incertos, instáveis; ele adapta-se a cada momento e a cada contexto para sobreviver, por isso, o seu caráter é ambíguo, flexível e bastante imprevisível. Para sobreviver a esta realidade, os homens devem ser educados para a desordem, para suportar tolerantemente a fragmentação e o caos, o desemprego, a marginalidade etc. Essa capacidade é expressa como objetivo do Projeto SENNA, por isso pontua-se a estabilidade emocional: **“Tais realidades práticas exigem, [...] uma [...] força de caráter [...] a de alguém que tem a confiança de permanecer na desordem, alguém que prospera em meio ao deslocamento”** (SENNETT, 2012. p.70, grifos nossos).

O autor levanta alguns questionamentos importantes que remetem aos propósitos do Projeto SENNA, como educar para a estabilidade emocional e, conseqüentemente, social: **“Haverá limites para até onde as pessoas são obrigas a dobrar-se? Pode o governo**

⁶² Segundo a Revista “Carta Capital”, 2 milhões de sírios fugiram para a Turquia, e 1 milhão para o Líbano. CARTA CAPITAL. **Perguntas e respostas: crise imigratória na Europa.** Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/internacional/perguntas-e-respostas/>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

dar às pessoas [...] força tênsil de uma árvore, para que os indivíduos não se partam sob a força da mudança?” (SENNETT, 2012, p.58, grifos nossos).

Este é o objetivo a que se propõe o Projeto SENNA. O projeto é uma resposta do governo para “fortalecer” o caráter das pessoas em meio ao caos gerador de medos, de depressão⁶³, de obesidade, de preconceitos e de incertezas, para que elas não venham a sucumbir, ou seja, não se destruam, com o uso de drogas, o envolvimento com o crime e com relacionamentos promíscuos, colocando em risco o ordenamento social capitalista. A escola é conclamada para dar a sua contribuição avaliando, de uma forma original, e mudando as matérias que sempre foram essenciais.

Em meio a essas transformações, em que tudo se flexibiliza, desde o caráter até as instituições, o trabalhador não tem a escola como *locus* de qualificação, portanto, deve ser capaz de aprender continuamente por meio da vivência, seja de maneira não formal ou informal em sua vida cotidiana. É nesse princípio que se pauta o aprender a aprender, por meio do qual cada sujeito passa a traçar sua formação educacional, seu próprio itinerário formativo, desenvolve estratégias, meios e formas para aprender durante toda a sua vida.

Esta tendência emerge no processo de desconstrução da escola pública, como responsabilidade social do Estado para fins coletivos, assim, a formação passa a ser oferecida por empresas qualificantes, pela televisão, pela internet, pela comunidade, como uma busca do próprio sujeito, com processos flexíveis e recursos acessíveis em qualquer hora ou ambiente, ou seja, ao longo de toda a vida. Rodrigues (2006) nomeia esse processo como “alargamentos da concepção de educação e de ambientes de formação” e “pedagogização” das relações sociais, por isso, a sociedade é entendida como educativa. Para a autora, o que ocorre com a emergência do paradigma da educação ao longo da vida é que ela tira o foco de uma pedagogia como prática escolar, para deslocar a formação para meios não formais e informais, compondo, desta forma: **“[...] a institucionalização de um novo paradigma de sistema educacional”** (RODRIGUES, 2006, p.12, grifos nossos).

Por isso, a política tem apontado para necessidade de as escolas promoverem aconselhamentos para que as famílias possam aprender a desenvolver competências

⁶³Uma reportagem do Jornal I revela que 1/5 da classe trabalhadora sofre de alguma doença mental. Estudos da União Europeia, assim como da OCDE, têm demonstrado grande preocupação com este fato porque, além de produzirem menos estas pessoas também representam gastos de 3.5% do PIB dos países, que são destinados para subsídios de doença e licenças. Segundo a reportagem, trabalhadores com desequilíbrios mentais podem produzir 10% a 30% menos do que trabalhadores saudáveis. JORNAL I. **Um quinto da população laboral sofre de alguma doença mental.** Disponível em: <<http://www.ionline.pt/artigos/mundo/quinto-da-populacao>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

socioemocionais. Os professores como itinerantes ou grandes personalidades na comunidade local teriam como função ajudar a desenvolver o apego parental⁶⁴ e fortalecer os laços com a comunidade. Assistimos desta maneira, com as proposições do Projeto SENNA, este alargamento de ambientes pedagógicos, que não se resumem apenas à sala de aula, como se estivesse nascendo um novo tipo de sistema educacional.

A este respeito, Rodrigues (2006) afirma que o novo paradigma ditado pelos abundantes documentos educacionais partem do princípio de que os conhecimentos se tornam rapidamente ultrapassados e o homem, por consequência, é levado à busca constante por formação em ambientes variados, à medida que não apenas o conhecimento, mas o próprio homem está “predestinado” a uma eterna “obsolescência”. Isso funciona como uma ideologia que dá conta de incutir a autoimagem de incompetentes aos desempregados e trabalhadores informais.

Entendemos que, a formação, com base nas competências, transforma a formação em um instrumento manipulável pelas empresas, que agem de acordo com seus interesses, tendo em suas mãos a formação da classe trabalhadora. Essas empresas também pressionam o Estado para atrelar a prática educativa escolar, em todos os níveis e modalidades, a um perfil profissional almejado nas cadeias produtivas (CAVALHEIRO, 2006).

A gestão de competências parte do princípio de que o trabalhador tem que gerenciar-se: “[usar-se] no trabalho e nas diversas experiências de vida com vistas a realizações individuais e coletivas” (RAMOS, 2011, p.184). Isso funciona como se o homem usasse a si mesmo como um objeto, deixando de reconhecer-se como um ser social e histórico, marcado pelas condicionalidades de seu contexto, para reconhecer-se como um fazedor de mercadorias, empresário de seu próprio eu, que se vende de acordo com as conjunturas do mercado.

Alves (2011) observa que, na atualidade o modelo econômico tem visto a vida humana como um capital extremamente valioso, o homem é entendido como uma micro-empresa ambulante, como prestadores de serviços, como uma espécie de Você S/A: “A

⁶⁴Na perspectiva de constituição da nova sociabilidade capitalista, desenvolvida pela política da Terceira Via em esfera mundial, a família é uma unidade essencial para cultivar um determinado “conservadorismo moral”. A família é vista como capaz de educar para a tolerância, contribui para evitar a criminalidade, a violência, para manter fortalecidos laços afetivos com a comunidade e ensina atitudes de cooperação, ou seja, a responsabilidade social. Além de promover a proteção social das crianças e idosos, retirando do Estado essa responsabilidade (MARTINS, 2009).

homens e mulheres desempregados exige-se que se tornem ‘empresários de si próprios’” (ALVES, 2011, p.104).

Autoempendedorismo, autoativação e autonomia são palavras de ordem, em um mundo de escassez de trabalho, de postos cada vez mais precarizados e terceirizados, no qual os sujeitos têm que, até mesmo, inventar formas de emprego para sobreviver. Essa concepção, que exacerba a responsabilidade do sujeito, mascara o fato de que o trabalho, ou as chances no mercado, não são para todos e que o desemprego é constituinte do modo de produção capitalista (ALVES, 2011).

Por isso, motivação e crença, de acordo como Primi e Santos (2014) fazem parte das proposições do Projeto SENNA, no qual se propala “fortalecer” o indivíduo. Para isso, a escola deve ensinar os alunos a terem vontade para realizar uma ação e assumirem determinados comportamentos de persistência, ou seja, serem capazes de autoativar-se, inventando estratégias criativas para, no futuro, garantir sua sobrevivência (ALVES, 2011).

Desta maneira, o trabalhador que se almeja formar:

[...] em vez de seguir cegamente as ordens vindas de cima, ele fosse capaz de discernimento e espírito analítico, para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em que ele dê ordens a si próprio, que ele ‘se autodiscipline’[...] (LAVAL, 2004, p.15).

Considerando que o toyotismo tem como principal característica a “captura da subjetividade do trabalhador”, sem a figura do inspetor externo, é preciso criar mecanismos para que cada um dos trabalhadores assumam um inspetor interior, que atue nos níveis de pré-consciência e no inconsciente, um “eu” interior que se autorregula, sem precisar de comandos externos (ALVES, 2011). A autoativação faz parte da cartilha do modelo japonês, em afinação com os princípios da formação sinalizada pela pedagogia das competências, e claramente observável na avaliação desenvolvida pelo Projeto SENNA.

Em correspondência com as características do novo modelo produtivo, a escola deve trabalhar e os alunos serem avaliados nas dimensões como autoconceito (a imagem que fazemos de nós), autoeficácia (a capacidade e a expectativa que temos sobre nós mesmos para realizar algo), autoestima (avaliação positiva ou negativa que fazemos de nós) e *locus* de controle (capacidade de responsabilizar aspectos internos ou externos por sucessos ou fracassos) (PRIMI; SANTOS, 2014).

É importante destacarmos que nesta proposta de formação do Projeto SENNA, está em jogo não apenas a formação do trabalhador com um perfil flexível e competitivo para atuar no mundo produtivo, mas também a constituição de um “novo modelo de cidadão”. Este novo indivíduo não deve ser apático politicamente, mas atuar ativamente em grupos de ajuda, em comunidades de bairro e na realização de ações de filantropia. Nestes termos, busca-se formar um indivíduo com três preocupações essenciais: o meio ambiente, a sua família e a comunidade em que vive. Entretanto, essa atuação restringe-se aos limites da sociedade capitalista, ele não luta pela *igualdade substantiva* (MÉSZÁROS, 2011) ou pela superação da sociedade de classes (MARTINS, 2009). Por isso, atentamos para o fato de que os princípios de formação apregoados pelo Projeto SENNA, como a formação para responsabilidade, para autoativação, para a abertura ao novo, para a estabilidade emocional, para a amorosidade e para a cooperação fazem parte da agenda estratégica de construção da nova sociabilidade capitalista, cujo objetivo é formar cidadãos ativos, que tenham compromisso social para atuar em sua localidade. Embora amoroso e altruísta, o cidadão ativo ainda tem o ‘individualismo como valor moral radical’, no entanto, é capaz de sobrepujá-lo, para o exercício da responsabilidade social (MARTINS, 2009).

Cabe dizer ainda que, a atuação desse cidadão no contexto da política do Estado mínimo, favorece a retirada do ônus do Estado na garantia de direitos sociais e, ao mesmo tempo, que se transforma em um importante instrumento para a manutenção da coesão social e a pobreza em padrões aceitáveis.

Ao expressar as contradições dessa sociedade, portanto, o homem que se objetiva formar por meio dessa proposta, tem facetas dúbias, pois, por um lado, ele deve ser empreendedor e ambicioso, ou seja, desejar sucesso, poder, status, dinheiro, gostar de competir com sua equipe de trabalho ou no mercado, ele deseja viver diariamente esta aventura cotidiana e os riscos que este estilo de vida impõe e, ao mesmo tempo, nesta busca frenética, procura manter o equilíbrio emocional, ser responsável e, até mesmo, amoroso com o próximo. A esse respeito Coan comenta:

[...] a educação para o empreendedorismo por seus ensinamentos e práticas contribui para formar **o homem empreendedor, portador de espírito competitivo, mas ao mesmo tempo, solidário e preocupado com as questões sociais**. É o homem responsável por sua própria produção da existência e que age de acordo com os interesses do capital. É capaz de se adaptar ao novo mercado de trabalho flexibilizado, mas, simultaneamente, preocupado com a diminuição da miséria humana, por isso engajado em ações voluntárias em projetos de cunho social e até

“politizado”, segundo os princípios do neoliberalismo de Terceira Via, pois é exigente em relação à transparência das ações do Estado que opera os desígnios do sistema do capital (COAN, 2011, p.454, grifos nossos).

O homem empreendedor⁶⁵ é definido como inovador, criativo, inventivo para gerir o próprio negócio, mas, também, pode ambicionar crescer e destacar-se na hierarquia de uma empresa (COAN, 2011). O empreendedorismo é, portanto, uma ideologia cujo foco é:

[...] amoldar o indivíduo para viver numa sociedade de classes e competitiva em que ele precisa estar preparado para disputar espaço o tempo todo, para ser o ‘gladiador’ de sua própria existência. Nesse contexto, educar para o empreendedorismo não se constitui em nenhuma novidade, como querem fazer crer seus apologetas; pelo contrário, pretende revivificar, embora de forma empobrecida, as velhas formas do pensamento liberal clássico aos tempos atuais e protagonizar a formação de um indivíduo aguerrido ao desejo de realização do sucesso pessoal – aquele que tem sonhos e busca realizá-los, ao mesmo tempo em que apregoa a necessidade de formar pessoas preocupadas com as questões sociais (COAN, 2011, p.458).

Considerando estas características do homem empreendedor, destacamos sua relação com os direcionamentos do *Big Five*, no qual, conforme apontamos na seção anterior, altruísmo e ambição não se excluem.

Considerando este aspecto, devemos avançar para a compreensão de que os conhecimentos, as habilidades, os valores, as atitudes e as emoções são vistos como recursos individuais e são como ferramentas, adquiridos nos itinerários pessoais, de acordo com os interesses de cada trabalhador. Esses recursos tornam-se competências, quando o trabalhador abre seu “baú” de competências e as utiliza (ZARIFIAN, 2003). O trabalhador, seguindo este tipo de gestão, cria sua “pasta de competências”, como uma espécie de currículo:

[...] a constituição, pelo próprio assalariado, de uma pasta em que estão declaradas, ao mesmo tempo, as situações profissionais e as áreas de competência que ele adquiriu por meio de sua experiência e da educação formalizada que seguiu. Essas aquisições terão ainda mais valor se legitimadas pela organização ou instituição que as produziu (sem que sejam, necessariamente, reconhecidas por um diploma ou um título). O assalariado pode juntar essa pasta a qualquer pedido de emprego, para completar seu currículo (ZARIFIAN, 2003, p.184).

⁶⁵ O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) inclui um pilar adicional ao Relatório Educação um Tesouro a Descobrir, sendo ele “aprender a empreender” (UNESCO, 2004, p.9).

A filosofia das competências, conforme vemos nessas indicações, está em construção e precisaria ganhar status e a confiabilidade da classe trabalhadora. A apresentação de uma pasta de competências, validada fora dos muros escolares, representa o futuro e o trabalhador teria que se: “[...] [acostumar] [...] constituir e atualizar [sua] pasta” (ZARIFIAN, 2003, p.184).

Ao analisarmos a noção de competências no mundo do trabalho, vemos que ela oferece fundamento para a elaboração da política educacional e, em consequência, ao modelo de avaliação que já temos consolidado no Brasil, a exemplo da Prova Brasil, e do que está sendo desenhado como a avaliação do Projeto SENNA.

O quadro de competências profissionais, descritos por Fleury e Fleury (2001), inspirado em Le Bortef, mostra-nos as semelhanças entre as exigências profissionais e os indicativos das políticas educacionais:

Quadro 5: Competências para o Profissional

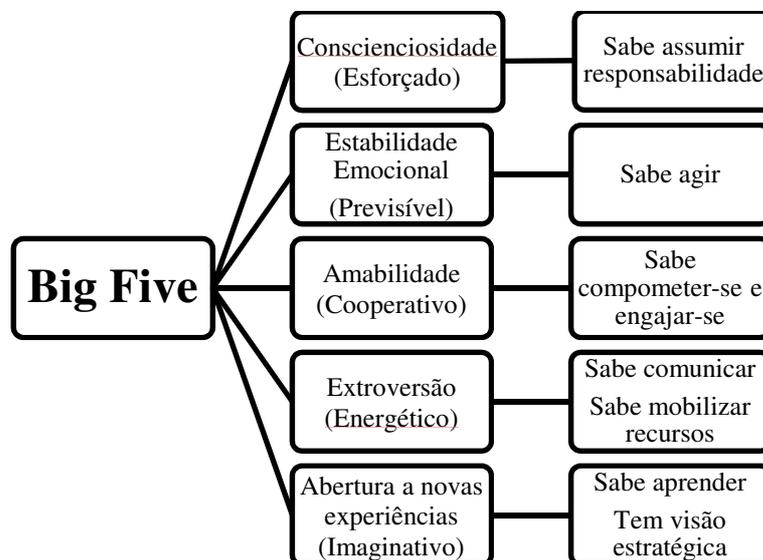
Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e conseqüências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p.188).

Este quadro nos oferece elementos para analisar que listas de competências existentes no mundo do trabalho sofrem alterações e chegam até as escolas, pelos mais variados veículos, como matrizes de referências de avaliações cognitivas ou socioemocionais. Como vemos, no quadro de Fleury e Fleury (2001), existem

similaridades entre as competências profissionais e as dimensões do *Big Five*, conforme ilustramos neste esquema⁶⁶:

Figura 2:



Observamos que, o modelo de competência migra do mundo produtivo para o mundo escolar, convertendo-se em teorias e materializando-se na prática escolar, por meio de avaliações, certificados, propostas apresentadas por livros didáticos, leis, programas curriculares e, assim, a gestão de competências passa a ser denominada de: “[...] *pedagogia das competências*” (RAMOS, 2011, p.222, grifos originais).

No mundo produtivo, a gestão por competências acarreta consequências à classe trabalhadora, ao transmitir uma ideologia que confunde a realidade e, que é capaz de justificar melhores salários, melhores condições de vida e, conseqüentemente, coloca sob a responsabilidade de cada trabalhador o desemprego, assim como a desigualdade social. Também no campo educativo, quando se firma, enquanto um referencial de planejamento de avaliações, a lógica das competências, gera efeitos, conforme abordaremos a seguir.

3.1.1 Formulação de matrizes de competências

⁶⁶Elaboramos este esquema, o que não significa que estas competências descritas no quadro de competências profissionais, não possam estar interligadas a várias dimensões do *Big Five* e até mesmo a competências cognitivas avaliadas pela Prova Brasil. Para elaboração deste esquema, retiramos os adjetivos que estão em parênteses de Prime e Santos (2014).

Com base em estudos realizados na atividade laboral, usando metodologias variadas, é que especialistas, como administradores empresariais, psicólogos, sociólogos e engenheiros de recursos humanos, estudam as ações dos trabalhadores. A partir desses estudos, são elencadas competências, elas são registradas, para depois tornarem-se listas e grades que servem de base para cursos de formação ofertados em empresas qualificantes (RAMOS, 2011). Os resultados destes estudos se tornam referenciais com “descritores” profissionais, cuja nomenclatura também é empregada na matriz de referência da Prova Brasil, como já apresentamos na seção anterior.

Segundo Ramos (2011), o Estado usa esses estudos realizados nas cadeias produtivas para estruturar a formação profissional oferecida em instituições públicas, não apenas na formação profissional, mas também na educação básica, como podemos observar nas matrizes de referência de avaliações como a Prova Brasil e nos quadros de competências usados pelo Projeto SENNA:

[...] normas de competências mediante a confrontação do perfil com as ocupações ou situações típicas de trabalho, deduzindo-se os desempenhos satisfatórios. A partir de então, o Estado e as próprias organizações empresariais podem promover processos de formação para orientar a aquisição dessas competências, avaliá-las e certificá-las, tomando decisões com base nesses dados (RAMOS, 2011, p.81).

Para fazer parte de estruturas curriculares, as competências elencadas no mundo produtivo são primeiramente analisadas, podendo ser refutadas ou aceitas, com base em consensos construídos entre sindicatos e empresários. O Estado atua como mediador e formulador de padrões de competências, que se tornam matrizes de referências profissionais validadas. Institutos de trabalho, em parcerias com os Ministérios da Educação, de diversos países chegam à síntese de currículos por competências (RAMOS, 2011).

Para que um currículo por competências seja formulado, portanto, é preciso analisar o processo de trabalho, para que, posteriormente, sejam elaboradas matrizes de referência de competências profissionais, e organizados projetos e planos de formação, bem como são realizadas as adaptações necessárias para chegar até os alunos, nos mais diferentes níveis educacionais (RAMOS, 2011).

A autora revela que: “Na verdade, o método aplicado na investigação dos processos de trabalho é a **análise funcional clássica** que enfoca os papéis ou as funções das pessoas” (RAMOS, 2011, p.168, grifos nossos). Esses estudos são realizados, no Brasil, pela

SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica⁶⁷), por meio de especialistas, que selecionam por volta de 20 áreas profissionais, como por exemplo: Agropecuária, Artes, Comércio, Construção Civil, Indústria, Turismo, Saúde [...] (RAMOS, 2011).

Luiz Leite Berger Filho (1999), secretário da SEMTEC, em 1997, em um período de reestruturação do ensino profissionalizante no Brasil e de organização de matrizes de referências pautadas em competências, expõe que são realizados estudos nas áreas:

[...] produção de bens, produção de conhecimentos e produção de serviços. Essas atividades produtivas são as bases em que se assentam **as diretrizes curriculares nacionais**. Cada um desses segmentos de bens, conhecimentos e serviços tem processos próprios, ou seja, demandam funções específicas, que realizam operações segundo determinadas normas, métodos e técnicas. Os diferentes processos produtivos guardam entre si semelhanças e dessemelhanças, e sobre as semelhanças é que se constituem as grandes áreas profissionais (FILHO, 1999, p.6, grifos nossos).

De acordo com Filho (1999), em 1997, para realizar o que chama de “nossas reformas”, foram realizadas análises dos processos de trabalho. Em seguida, ocorreu uma transposição didática realizada com o auxílio de professores e consultores, para enfim: “Com uma matriz preparada seguem-se os seminários de validação que envolvem professores, trabalhadores e empregadores, representações sindicais dos dois últimos e entidades reguladoras e fiscalizadoras do exercício profissional” (FILHO, 1999, p.9).

Atualmente, a SEMTEC, é denominada SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia) e tem como função, segundo o Decreto nº 7690, de 2 de março de 2012, articular os interesses de diversos setores da sociedade sobre a formação profissional, integrar sistemas, incentivar pesquisas para dar subsídios às políticas, analisando também as demandas sociais de educação profissional (BRASIL, 2012). Sua função é aproximar formação educacional e mundo produtivo, por meio de “[...] análises dos processos de trabalho e, por suposto, deve conseguir levar para os currículos escolares os conteúdos reais do trabalho, aproximando mundo da escola e mundo da produção” (RAMOS, 2011, p.158).

Nas instituições escolares, os princípios da noção de competências e as exigências do mundo laboral chegam por meios diversos, especialmente pelas teorias educacionais, imbuídas da filosofia empresarial, conforme observaremos na próxima seção.

⁶⁷Esta secretaria esteve presente na elaboração das matrizes de referência do SAEB, em 1997, juntamente com o INEP, DAEB e com os grupos de professores dirigidos por Maria Inês Fini (BRASIL, 1998).

4 OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Nesta seção, a fim de compreender o processo que levou à formulação de matrizes de avaliação pautadas nas competências, apresentaremos a perspectiva avaliativa de Philippe Perrenoud, por considerarmos que ele representou um dos principais autores que fundamentam as reformas educacionais, a partir de 1990, bem como a perspectiva das competências no meio educativo. Nesse sentido, abordaremos a influência do pensamento do autor na consecução das mudanças que ocorrem no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir de 1997.

Analisaremos também a substituição das concepções avaliativas pautadas nos conhecimentos sistematizados pelas concepções focadas no agir e em traços comportamentais, em correspondência com as mudanças no processo produtivo, que tende a expropriar o homem de atividades intelectuais mais complexas, como o planejamento para realizar o trabalho.

Pautando-nos no entendimento de que modelos avaliativos influenciam a ação dos professores e a forma em que concebem os conteúdos, ou seja, questões de avaliação não são neutras e sim marcadas por interesses, assim, buscaremos ainda demonstrar, por meio da análise de questões de avaliação, como a pedagogia das competências se materializa e quais são as consequências de sua adoção em instrumentos avaliativos.

4.1 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E AS MUDANÇAS NA PRÁTICA AVALIATIVA

Para que a ideologia empresarial e as exigências do mundo produtivo adentrem o ambiente escolar, e o modelo de competências possa ser convertido em uma concepção pedagógica inteligível e aceitável aos professores, intelectuais como Philippe Perrenoud dedicam-se a formular concepções pedagógicas.

Essas concepções entendem a escola como uma instituição cujo princípio é servir ao crescimento econômico. A escola deixa de ser uma instituição com valores humanísticos, filosóficos, históricos e antropológicos, que poderia possibilitar a emancipação humana, o acesso às luzes, para ter uma função mercantil. São as empresas [que] [...] defi[nem] [...] [o] conteúdo e [...] [os] métodos de ensino (LAVAL, 2004, p.70, grifos nossos).

Organizações multilaterais, juntamente com os intelectuais orgânicos, como Perrenoud, entendem que instrumentos de avaliação são espécies de “mão invisível”, capazes de promover uma “pilotagem” sobre o que deve ser ensinado nas escolas e de que maneira isso deve ocorrer. As escolas, seguindo as diretrizes formuladas por essas organizações e suas personalidades, não devem apenas funcionar como empresas, mas serem tal qual uma (LAVAL, 2004).

Atuando como professor da Universidade de Genebra, Perrenoud é visto como: “Um dos principais autores que apresentam o ensino por competências como uma possível alternativa ao fracasso escolar” (RICARDO, 2010, p.612), influenciando fortemente a educação brasileira. Pode ser definido também como um dos muitos “[...] personagens ‘experts em eficiência’ [que] fornecem novos modelos de organização, propõem técnicas [...], buscam impor métodos [...] de avaliação inspirados na indústria” (LAVAL, 2004, p.197).

Perrenoud foi influenciado pelos estudos da escola francesa⁶⁸, escreveu uma grande quantidade de livros que foram traduzidos para nossa língua na década de 1990, chegando a vender aproximadamente 80 mil exemplares no Brasil (FALLEIROS, 2005). O conceito competências, desenvolvido por esse autor, possui uma correspondência com o que é descrito por teóricos que estudam o mundo laboral, ou seja, no campo educativo competência também é entendida como: “[...] uma capacidade **de agir eficazmente em um determinado tipo de situação [...]**” (PERRENOUD, 1999a, p.7, grifos nossos). Neste agir, conhecimentos podem ser mobilizados, articulados e integrados, mas não é necessário limitar-se a eles, nem é preciso sistematicidade ou organização, pois os conhecimentos podem ser “esparços” e adquiridos na experiência cotidiana (PERRENOUD, 1999a).

Perrenoud (1999a) indica que, especialistas em programas curriculares e avaliações externas devem formulá-los com base no modelo de competências, para elaboração de questões contextualizadas. Esse aspecto nos leva a considerar que os pressupostos defendidos por esse autor fundamentam a perspectiva de avaliação do SAEB, embora os relatórios, a partir de 1997, não declarem isso. A explicitação da adoção do pensamento de

⁶⁸Contribuíram para a constituição da perspectiva das competências estudiosos anglo-saxões, sendo eles psicólogos e administradores, que aprimoraram testes psicológicos para seleção de pessoas, a partir de 1970. A escola francesa, à qual nos referimos, é representada por diversos autores, entre eles Le Bortef e Zarifian, já citados na seção anterior. Esta corrente deu diversas contribuições ao modelo de competências acrescentando estudos da sociologia e economia do mundo produtivo, estabelecendo novas perspectivas a esta corrente de pensamento, entre elas a ideia de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para saber fazer. **GESTÃO POR COMPETÊNCIAS. Competências e suas abordagens mundiais.** Disponível em: <<http://eliasroque.blogspot.com.br/2011/02/>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

Perrenoud só ocorreu em um documento de 2008, no documento *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*, que analisaremos mais detalhadamente na seção 4.2.

O ENEM criado em 1998, por exemplo, é uma avaliação que segue a lógica de avaliar competências, segundo Primi et al. (2001), é explícita a atuação de Perrenoud, neste modelo de avaliação, tendo sido ele: “[...] **um dos grandes inspiradores** dos criadores do ENEM [...]” (PRIMI et al., 2001, p.157, grifos nossos).

Considerando essa influência de seu pensamento na educação e nas avaliações brasileiras, apontaremos alguns aspectos da concepção pedagógica defendida por este autor. Para Perrenoud (1999b, 2000), as contradições e os problemas vividos no cotidiano escolar são resultado da forma de pensar e de agir dos envolvidos na prática pedagógica, basta querer inovar, aderir à pedagogia das competências, para que o fracasso escolar possa ser superado.

Perrenoud (1999a, 1999b, 2000, 2001) propõe “inovações” para modificar a escola. Em sua postura, porém, não há uma preocupação com a superação de desigualdades escolares, mas com indicativos para torná-las socialmente suportáveis: “Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola **atenuem-se**” (PERRENOUD, 2000, p.10, grifos nossos).

Ao analisar o fracasso escolar, o autor não compreende a escola como parte de uma totalidade mais ampla, condicionada por fatores econômicos, sociais e históricos. Deste modo, os problemas escolares são analisados de maneira superficial, como resultado da incapacidade dos professores. Segundo ele,

[...] [s]uas atitudes, suas capacidades, seu desejo de ensinar, suas estratégias e suas resistências são diversos, essa diversidade é uma das maiores causas da desigualdade de êxito escolar. Pode-se lastimar isso, mas os alunos são o que são, assim como as famílias, as classes sociais, a sociedade (PERRENOUD, 2000, p.14).

Seguindo este raciocínio, como professores não nos cabe fazer reclamações, críticas, ou denunciar as desigualdades sociais, mas aceitá-las. A pobreza a que nossos alunos estão expostos não é vista como algo que tenha que ser mudado, mas como parte de um ordenamento “natural”.

Perrenoud (2000), em nossa interpretação, pode ser visto como um dos principais formuladores teóricos da reforma educacional, um intelectual cujos trabalhos têm servido

de referencial para ações de governantes, ministros e professores. Para ele, um dos principais aspectos que podem contribuir para que as mudanças tenham êxito é a adesão dos professores às reformas. Por isso, propõe um novo tipo de “profissionalidade” ao professor, novas representações e práticas voltadas à pedagogia das competências. Essas representações e práticas são modificadas por meio de diversos dispositivos, como formação continuada, livros didáticos e práticas avaliativas.

Perrenoud (2000) descreve que as reformas deveriam ocorrer em três aspectos:

As reformas de **primeiro tipo** tangem às *estruturas escolares* no sentido restrito: habilitações, organização do curso. As reformas de **segundo tipo** transformam os *currículos*. Hoje em dia, isso não é mais suficiente, é preciso **atingir as práticas**, a relação pedagógica, o contrato didático, **as culturas profissionais**, a colaboração entre professores [...] a introdução de ciclos de aprendizagem é uma reforma de **terceiro tipo** (PERRENOUD, 2000, p.160, grifo originais e nossos).

Chamamos a atenção para o fato de que, para Perrenoud (1999a), a “reforma de terceiro tipo”, tem por objetivo modificar a ação docente. Para isso, defende que as avaliações são importantes para que os sistemas escolares adotem o modelo de competências, porque influenciam a forma como os professores planejam suas aulas:

Afinal de contas, são as práticas profissionais, o trabalho dos professores que se trata de transformar. Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de uns e de outros são, portanto, decisivos (PERRENOUD, 2000, p.160).

No entanto, temendo comprometer o êxito da reforma, o autor manifesta a preocupação com a resistência dos professores frente aos pacotes de reformas. Ao considerar que os professores são avessos a mudanças, destaca a necessidade de buscar meios para aumentar a confiança no discurso da reforma, pois: “[...] resistências ativas ou com as estratégias de fuga dos atores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar-aberta ou secretamente” (PERRENOUD, 2000, p.159).

Perrenoud (2000) esclarece que, para a reforma perdurar, deveria ser planejada a longo prazo, no mínimo por dez anos. Essas reformas se efetivam, por meio de dispositivos pedagógicos eficazes para consolidar novos princípios, sendo a avaliação um deles. A avaliação é “[...] motor essencial do trabalho” (PERRENOUD, 1999b, p.33).

Embora suas afirmações sejam voltadas para a avaliação escolar e não tratam especificamente de avaliações externas, seu pensamento influenciou não apenas a perspectiva avaliativa, mas a educação de forma geral. Os fundamentos da pedagogia das competências sempre partem das seguintes ideias centrais: 1- toda a aprendizagem que o aluno constrói sozinho é melhor do que o que é ensinado; 2- o aluno deve desenvolver um método próprio de aprender e não assimilar conhecimentos que já estão socialmente validados e 3- o aluno deve aprender o que é atrativo (DUARTE, 2001).

Nesse sentido, é repetidamente destacado o papel relevante que as avaliações desempenham para o desenvolvimento de competências úteis. Sob a égide da pedagogia das competências, a avaliação tem um papel preponderante na escola, ao mesmo tempo, político e regulador, tendo em vista que: “[...] **[regula] a aprendizagem, a avaliação regula o trabalho, as atividades** [...] as relações entre a família e a escola ou entre os profissionais da educação” (PERRENOUD, 1999b, p.11, grifos nossos).

A partir da crítica direcionada para a forma seletiva e hierarquizada de a escola avaliar, Perrenoud (1999b) defende a introdução de novos mecanismos de diagnóstico de competências. A escola é fortemente atacada, sendo considerada incapaz de fazer o “balanço das competências”, sua proposta é superar barreiras tradicionais de avaliar, a fim de vencer o conservadorismo: “Quase todos os sistemas educativos modernos declaram avançar para uma avaliação [...] mais **integrada à ação pedagógica cotidiana**” (PERRENOUD, 1999b, p.18, grifos nossos).

Observamos, nessas proposições, que a pedagogia não está voltada à aprendizagem de conceitos científicos, mas prioriza a atividade, na qual o aluno é colocado para construir e mobilizar competências para resolver determinado problema. A avaliação, seguindo estes indicativos, passa a ser uma ponte ou um caminho para assimilação de novas formas de abordagem do conteúdo e de um currículo diferenciado, mais atualizado e com finalidades práticas:

A avaliação tradicional, não satisfeita em criar o fracasso, empobrece as aprendizagens e **induz, nos professores, didáticas conservadoras** [...] A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão do professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de *situações de aprendizagem* (PERRENOUD, 1999b, p.18, grifos originais e nossos).

O professor é compreendido como uma “pessoa-recurso”, que deve constantemente fomentar o trabalho em equipe para incentivar os alunos a se comunicarem e a exercitarem a autonomia. Ele é um planejador de momentos que objetivam promover conflitos cognitivos⁶⁹, sendo que um dos desdobramentos da pedagogia das competências é o entendimento de que o homem: “[...] se torna um mero recurso, ‘recurso humano’, deixando de ser sujeito e passando a ser um objeto do capital moderno” (RICARDO, 2010, p.610).

Em vez de planejar aulas convencionais, nas quais o professor proporcionaria a todos os seus alunos, de maneira igualitária, meios para a apropriação de conceitos científicos, ele passa a ser um “engenheiro em rede”, que promove “situações ótimas” de aprendizagem, por meio de “objetivos- obstáculos” (PERRENOUD, 2000).

Os alunos, para este modelo de trabalho pedagógico, devem ser levados, de acordo com seus interesses e projetos pessoais, a buscar estratégias para mobilizar competências, que não são necessariamente adquiridas na escola. Nesta perspectiva, as competências podem ter sido assimiladas em outras situações, mas são transferidas, integradas ou mobilizadas em cada nova proposta de atividade. Perrenoud (2000) descreve essa atividade como prática pedagógica “transferogênica”, a partir da qual o aluno ativa mecanismos internos para sair-se de uma nova situação transferindo o que aprendeu para outras situações. Nesses termos, as competências são transversais, porque elas podem ser transferidas, acionadas, mobilizadas e cruzadas em variadas situações (ANDRÉ, 2013).

Na perspectiva da pedagogia das competências, a escola não é o único núcleo social de formação: “[...] será preciso aceitar que a escola não tem o monopólio das aprendizagens e que serve, sobretudo, para *completar* outras fontes de formação, como famílias, mídia, experiências de vida diversas” (PERRENOUD, 2000, p.148, grifos originais). Vemos que, na perspectiva da pedagogia das competências, a escola e outros meios podem promover aprendizagem, atuando de maneira interligada, não se sobrepondo à escola, o que significa que todos os outros ambientes são meios complementares ao escolar.

Perrenoud (1999a, 2000) demonstra uma despreocupação com os programas prescritos e com seu cumprimento integral. Argumenta que esta forma de trabalho,

⁶⁹Espécie de atividade mental, que ocorre quando os alunos são colocados em novas situações com o propósito de desenvolverem competências: “[...] competências consolidadas são transferíveis a diversos contextos e podem, mediante novos desafios, dar origem a novas competências. Portanto, a transferência não seria uma simples transposição automática de aprendizagens, mas envolveria um **trabalho mental** que supõe o sujeito confrontado com uma nova situação” (RAMOS, 2011, p.258, grifos nossos).

proposta pela pedagogia das competências, exigirá muito mais tempo, tanto dos professores quanto dos alunos, pois, para ele, o que importa é a “qualidade” das situações e as interações que surgem. Muitos alunos, em seu entender, são violentados simbolicamente com a quantidade de conteúdos curriculares, pois eles podem não se interessar pelos conteúdos prescritos, podem aprender apenas 60% do currículo que já é suficiente (PERRENOUD, 2001).

As salas de aula, para Perrenoud (2000), poderiam funcionar como espécies de ateliês, que poderiam comportar alunos de idades distintas, grupos não homogêneos, organizados por ordem de interesse. Desde o ensino primário, os alunos poderiam inscrever-se em salas que trabalhariam módulos diferentes, prática que poderia formar pessoas mais dinâmicas e livres, que se adaptariam melhor às situações imprevistas (PERRENOUD, 2000).

A escola reformada tem que dinamizar seu trabalho e, conseqüentemente, modificar a avaliação:

[...] práticas de avaliação convencionais impedem a mudança das práticas de ensino e da relação pedagógica. **Frequentemente se pensa que transformações de currículos ou de procedimento pedagógico poderiam provocar mudanças na avaliação. Desse modo, uma pedagogia diferenciada deveria favorecer uma avaliação formativa, uma pedagogia do projeto ou outras modalidades. Percebe-se que as coisas andam geralmente em outra direção [...]** (PERRENOUD, 1999b, p.21, grifos nossos).

No ideário de Perrenoud (1999a, 1999b), para que ocorram mudanças nas práticas pedagógicas e a pedagogia das competências realmente seja incorporada ao trabalho escolar, deve-se alterar, primeiramente, a forma como a escola avalia.

Pautados nas orientações de Perrenoud, poderíamos afirmar que a mudança que ocorreu no SAEB, em 1997, quando foram alteradas as matrizes de conteúdos para competências, pode ser explicada porque era preciso consolidar o caminho para que a pedagogia das competências adentrasse por todo o sistema educacional, infiltrando-se, particularmente, no trabalho pedagógico dos professores:

[...] **deve-se mudar a avaliação para mudar a pedagogia**, não apenas no sentido da diferenciação, mas dos encaminhamentos de projetos, do trabalho por meio de situações-problema, dos métodos ativos, da formação de conhecimentos transferíveis e de competências utilizáveis fora da escola (PERRENOUD, 1999b, p.21, grifos nossos).

As avaliações descritas como tradicionais ou clássicas tendem a “[...] [forçar] os professores a preferirem as aquisições isoláveis e cifráveis às competências de alto nível⁷⁰” (PERRENOUD, 1999b, p.21). Por consequência, a desvalorização dos conceitos científicos é realizada, sob o argumento de que determinados conteúdos trabalhados na escola não contribuem para que o aluno possa agir de maneira competente. Segundo o autor,

Quando se estabelece que um aluno sabe fazer a concordância do particípio passado, conjugar o verbo *cantar* na pretérito perfeito, recitar a tabuada do sete e traçar uma perpendicular em uma reta dada por um ponto determinado, delimitou-se realmente suas competências? (PERRENOUD, 2000, p.147, grifos originais).

Observamos, desse modo, a desvalorização explícita dos conceitos científicos. Na interpretação de Perrenoud (1999b), uma das grandes causas das desigualdades de êxito na escola está relacionada à forma como se avalia, como também, à seleção de conteúdos estanques que compõem a cultura escolar. Por isso, propõe “[...] **reconstruir as normas de excelência os níveis de exigência**” (PERRENOUD, 1999b, p.31, grifos nossos).

Desta maneira, o que os professores consideravam ser fundamental para ser avaliado, suas “concepções de qualidade”, também devem passar por um processo de “reforma”. Se antes era importante por parte do aluno memorizar conceitos universais e os professores se esforçavam para que isso ocorresse, e avaliando, posteriormente, a aprendizagem desses conceitos, verificavam se esse objetivo tinha sido atingido. Para a nova abordagem não há espaço para este modelo de escola, de conteúdo, de professor e muito menos de avaliação.

Os padrões do que são conteúdos essenciais, ou seja, as hierarquias dos conteúdos que os professores entendem ser mais ou menos relevantes, assim como os modelos de avaliações e de aprendizagem e a forma de planejá-los, são processos construídos pelos professores ao longo de sua experiência profissional, com base nos tratos com conteúdos, no manuseio de livros didáticos, são adquiridos também com a elaboração, a aplicação e a correção de avaliação. Mudar a avaliação ou introduzir avaliações pautadas na lógica das competências, portanto, provoca alterações nos padrões de excelência dos professores.

⁷⁰Perrenoud (1999b) nomeia como competências de alto nível a capacidade de raciocínio, de comunicação, de aprender a aprender, de criar, de senso crítico, de cooperação, de imaginação etc.

Como vimos na seção 2, foi esse o objetivo dos grupos que formularam as matrizes do SAEB, em 1997.

Perrenoud (1999a, 1999b), em seus trabalhos, tece críticas a questões escolares tradicionais muito comuns em avaliações escolares e, conseqüentemente, ao formato das avaliações do SAEB até 1997: “[...] **o que eles avaliam, afinal de contas?**” (1999b, p.41, grifos nossos).

A escola, conforme as propostas do autor, não precisa seguir a linearidade de currículos, de conteúdos e nem elaborar o que chama de “[...] tarefas estereotipadas” (PERRENOUD, 1999b, p.47), mas voltar-se para o que interessa ao aluno, que o envolva em situações nas quais possam desenvolver competências, com temas úteis para a vida, com temáticas do cotidiano, como reciclagem, educação sexual etc.

Na visão do autor, a prática pedagógica prioriza apenas a memorização e o perfeccionismo e os programas escolares estão repletos de assuntos inúteis (PERRENOUD, 1999b). Eles deveriam conter somente aquilo que é indispensável para a atualidade e não conteúdos ultrapassados que se

[...] encontram demasiadamente afastados de sua experiência e de suas aquisições anteriores, deve-se certamente **revisar o plano de estudos ou deixá-lo mais próximo da vida**, ou mais realista em relação às aquisições anteriores e às atitudes dos alunos. Toda pedagogia diferenciada funciona como **um analisador crítico dos planos de estudos** (PERRENOUD, 1999b, p.154, grifos originais e nossos).

Ao criticar o caráter normativo dos currículos e avaliações realizadas pelas escolas, o autor constata que é preciso

[...] *[soltar] as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino* em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se (PERRENOUD, 1999b, p.66, grifos originais).

Nesses termos, ao avaliar que os programas ensinados nas escolas estão ultrapassados, repletos de conteúdos inertes, na interpretação do autor, eles não ajudarão o aluno a viver em uma sociedade desafiadora e complexa, por isso, ensiná-los seria perda de tempo. O papel da escola é introduzir novos objetivos, como ensinar os alunos a aprenderem por si, a serem criativos, imaginativos e a dialogarem. As avaliações escolares e o trabalho escolar:

[...] tende a *privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas*, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica; [...] O sistema clássico de avaliação força os professores a preferir *os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível* (raciocínio, comunicação) [...] (PERRENOUD, 1999b, p.66, grifo do autor e nossos).

As avaliações clássicas, neste modelo, não se justificam, pois não teriam mais espaço na escola reformada, ao mesmo tempo em que seriam “[...] *freios* que deve [riam] ser considerados em **uma estratégia de mudança** das práticas pedagógicas” (PERRENOUD, 1999b, p.67, grifos originais e nossos).

Perrenoud é um dos intelectuais financiados⁷¹ por organizações, como o Banco Mundial. No documento intitulado *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* são traçadas estratégias para serem desenvolvidas até 2020, nas quais podemos observar a correspondência entre as perspectivas do autor e do Banco:

Os avanços de aprendizagem requerem geralmente mudanças estruturais e comportamentais, possibilitadoras de mudanças institucionais, que a nova estratégia apoiará [...]. As reformas requerem a adesão de um grupo vasto de interessados, entre os quais os professores têm um papel especial a desempenhar (BANCO MUNDIAL, 2011, p.9).

A profissionalização dos professores está no alvo das políticas, cabendo a eles adaptarem-se, serem disciplinados, de acordo com “[...] ‘espírito do capitalismo’” (LAVAL, 2004, p.180).

Outro trecho do documento revela-nos muito bem a proximidade das orientações do Banco Mundial com as ideias de Perrenoud (1999a, 1999b, 2000, 2001):

Para criar conhecimentos sobre a reforma e intervenções na educação, o Banco Mundial fornecerá: **avaliação do sistema** e ferramentas de comparação, juntamente com dados de informação, para avaliar a capacidade de um sistema educacional para melhorar os resultados de aprendizagem; avaliações da aprendizagem e realização de objetivos que abrangem as **competências básicas de leitura e aritmética, bem como outras aptidões incluindo pensamento crítico, solução de problemas e aptidões para trabalhar em [...] [equipe]** (BANCO MUNDIAL, 2011, p.8, grifos nossos).

⁷¹Segundo Newton Duarte, em palestra publicada em 29 de abril de 2012, Perrenoud é um sociólogo suíço financiado pelo BM, para elaboração de ideias pedagógicas para países que compõem a periferia do capital. DUARTE, Newton. **Teorias Pedagógicas (Pedagogia das Competências e Professor Reflexivo)**. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zAZfsPC6MiQ>>. Acesso em: 13 set. 2014. Vídeo.

Observamos que Perrenoud (1999b) é um dos grandes mentores das propostas de reforma para a política educativa na atualidade. O autor manifesta preocupação com o exercício da prática comunicativa, tendo em vista que vivemos em uma época de conflitos, ela:

[...] [ajuda professores e alunos] a viver em bom entendimento, porque criaria as condições de um trabalho intelectual sereno e de um funcionamento didático feliz. Eficaz, sobretudo, porque veicularia, no momento certo, as questões e as respostas, as demandas e os *feedebaks*, as estimulações e os reforços, as hipóteses e os argumentos que alimentam o funcionamento cognitivo de uns e de outros e permitem regulações contínuas e pertinentes dos processos de aprendizagem (PERRENOUD, 1999b, p.127, grifos originais).

Entre os diversos “slogans inovadores” apresentados por sua concepção pedagógica, está a aprendizagem pelo prazer, que estimula a curiosidade, por meio de estratégias que atraiam os alunos, afirmando que “[...] o aluno investe, longamente, naquilo que lhe **garante lucros tangíveis**” (PERRENOUD, 1999b, p.69, grifos nossos). O aluno é, portanto, o grande protagonista responsável pela sua aprendizagem, então, interpretamos que age individualmente, independente, e procura contrabalancear as vantagens que pode ter em adquirir esta ou aquela competência. Observamos, nessa perspectiva que:

É o indivíduo ‘responsabilizado’, quer dizer, consciente das vantagens e dos custos do aprendizado que deve fazer as melhores escolhas de formação para seu próprio bem. Isso supõe [...] escolher de modo lúcido, o que ele deve aprender [...]. Quanto aos professores, eles se tornarão ‘guias, tutores e mediadores’ que deverão acompanhar os indivíduos isolados no seu processo de formação (LAVAL, 2004, p.53, grifos nossos).

No pensamento de Perrenoud (1999b), nossa tendência como professores é exercitar e treinar os alunos, retirando deles a possibilidade de lidar com o inesperado. As proposições são para elaborar avaliações que busquem inserir os alunos em situações-problema contextualizadas, que imitem o real. Perrenoud (1999b) assinala:

Dizer-se, talvez, de uma vez por todas que nenhuma inovação pedagógica maior pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo. E concluir, a partir disso, conseqüentemente, que é necessário, em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança (PERRENOUD, 1999b, p.75, grifos nossos).

Nesta afirmação, é explícita a ênfase dada às modificações dos formatos das avaliações e papel central dos ‘sistemas de avaliação’ nos projetos de reforma.

Considerando-se que os alunos apresentam histórias distintas, que vêm de ambientes familiares diferenciados e constroem desejos e expectativas também diferentes sobre o que aprender (PERRENOUD, 1999b), em seu pensamento, é preciso diferenciar os alunos, valorizar suas diferenças sociais, culturais e étnicas, no sentido de que este tratamento especial poderia contribuir para amenizar as desigualdades.

Entendemos que esta forma de pensar segue a lógica liberal com seus princípios de liberdade e projetos de vida individuais:

Nem todos os alunos têm as mesmas razões para se envolver nos mesmos debates, para se interessar pelos mesmos romances e pelos mesmos contos, para ter vontade de ler ou de escrever os mesmos tipos de textos; as relações com a ficção, com a narração, com a teoria, com a argumentação tangem em parte às diferenças culturais entre classes sociais ou entre famílias, mas também à diversidade das personalidades e das maneiras de estar no mundo (PERRENOUD, 1999b, p.95).

Assim, vemos que o aprender sozinho⁷², aquilo que interessa, e o autodidatismo deveriam orientar o trabalho escolar. Isto porque para o autor, “[...] é certo que [...] a escola constantemente subestima as capacidades de **autodidatismo** (PERRENOUD, 1999b, p.96, grifos nossos). A escola deveria voltar-se ao ensino da autorregulação, para formar um sujeito autônomo sobre o que aprende, quando aprende e como aprende, sendo capaz de filtrar apenas o que é pertinente:

[...] consiste aqui em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos [...] [os alunos devem assumir] sua própria aprendizagem [...] Para maior parte dos alunos no mundo, ler e escrever permanecem tarefas impostas, deveres, coisas que se deve fazer para ser ‘respeitável’, mais do que por razões pessoais. Poderia ser diferente se essas aprendizagens tivessem **um sentido menos escolar** [...] (PERRENOUD, 1999b, p.97, grifos nossos).

⁷²É um princípio formativo desta pedagogia, onde o aluno: “[...] toma consciência de seus erros ou de sua maneira de confrontar-se com os obstáculos [...]” (PERRENOUD, 1999b, p.89). Pensar como se faz algo, pensar em seu próprio caminho de aprendizagem, construir métodos e estratégias para aprender caso, não aconteça entender porque não aprende, ou seja, “aprender como aprender” em afinidade com o relatório Delors (1998).

Perrenoud (1999b) sugere que a escola deve ser “menos escolar”, impositiva e mais aberta a ouvir o aluno e a exercitar o diálogo. Como já apontamos anteriormente, aspecto bastante valorizado, no mundo produtivo:

[...] situações de comunicação que o colocam em confronto com seus próprios limites [...] para se fazer ouvir, se fazer compreender, ter ganho de causa ou simplesmente ter a palavra, uma criança ou um adolescente devem resolver um certo número de [problemas de] ordem linguística e comunicativa [...] Trata-se de colocar os alunos, tão frequentemente quanto possível, em situações de confronto, de troca, de interações, de decisão, que os forcem a se explicar, se justificar, argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planejar ou dividir o trabalho, obter recursos (PERRENOUD, 1999b, p.99).

O trabalho em equipe é importante porque promove o diálogo, desenvolve a extroversão, a amabilidade, a estabilidade emocional e a competência para saber viver juntos. Cabe dizer que esses aspectos se encontram em sintonia com as proposições do Projeto SENNA. Com este discurso, o autor propõe novas pedagogias, a partir das quais a aprendizagem da língua segue uma vertente funcional, distanciada de nomenclaturas, assimilação de conceitos, de questões que exigem memória, mais ligadas a uma prática dialógica para aprender a comunicar sentimentos e tornar-se mais pacífico, espera-se formar pessoas capazes de expressar seus sentimentos (PERRENOUD, 1999b).

Ao ser entrevistado por Bencini e Gentili (2000, p.2, grifos nossos), em uma matéria da revista Nova Escola, Perrenoud permite constatar a quem se destina a pedagogia que prescinde de conceitos teóricos. Ela não é endereçada às classes sociais privilegiadas, mas, segundo Perrenoud, a um: “[...] **desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia [...]**”.

De acordo com Laval (2004), a pedagogia das competências “[...] concentr[a-se] no saber-fazer e nos saberes úteis, supostamente melhor adaptados **aos jovens vindos das classes populares** e correspondendo às necessidades das empresas (LAVALL, 2004, p.25, grifos nossos). Desta forma, os conceitos científicos têm pouca importância para a pedagogia das competências, porque são destinados aos pobres.

Perrenoud (2001) em seu livro *Ensinar: na urgência, decidir na incerteza*, não poupa argumentos para desvalorizar ou mesmo desqualificar os conceitos científicos. Na interpretação do autor, embora os conhecimentos científicos tenham *status* de objetivos, universais ou mais legítimos do que os saberes do senso comum, eles têm pouca

significância no agir. Isto porque, para o autor, não vamos até a teoria para resolver situações de nosso cotidiano, pois: “Quando ‘mal temos tempo para refletir’, como podemos mobilizar teorias complexas?” (PERRENOUD, 2001, p.181).

Embora a pedagogia das competências não negue os conhecimentos, assim como a reflexão, o sentido de competência está relacionado ao saber responder em tempo hábil um problema. Por isso, não há muito tempo para demora, ou para busca de conceitos mais elaborados. Nesse sentido, o autor argumenta que “[...] o número de tarefas a serem realizadas de maneira sucessiva ou paralela obriga a realizar cada uma delas com grande velocidade” (PERRENOUD, 2001, p.182).

Assim, para o modelo pedagógico das competências, a aprendizagem de todo o currículo escolar é desnecessária. Se os alunos, portanto, aprenderem o que desejam ou o que poderá auxiliá-los em seus afazeres do cotidiano, já é suficiente. Os conhecimentos eruditos, que estão nas universidades ou em grandes instituições e laboratórios, são pouco significativos no cotidiano, então, não são essenciais (PERRENOUD, 2001).

O autor considera que, embora os conhecimentos eruditos em nossa sociedade representem confiabilidade e legitimidade, o que os tornam mais aceitáveis é o fato de serem formalizados e codificados e por serem muito divulgados, por isso apenas “[...] **parecem ser mais legítimos** que os de senso comum” (PERRENOUD, 2001, p.151, grifos nossos). Desse modo, parece colocar em suspeita a legitimidade dos conceitos científicos, argumentando que muitas profissões que recebem nas universidades grandes qualificações, conhecimentos de referência, acabam não os utilizando no mundo do trabalho:

[...] o ofício que destaca o alto nível de qualificação de seus membros e, por conseguinte, a parcela crucial dos saberes eruditos em sua formação, na prática mobiliza saberes ‘menos eruditos’, menos visíveis, pois são menos legítimos, menos apresentáveis e menos compartilhados. **Podemos chamá-los de saberes de senso comum [...] Os saberes de senso comum, sem dúvida, ainda têm muito futuro no estado atual das ciências [...]** (PERRENOUD, 2001, p.153, grifos nossos).

A interpretação de que os conhecimentos eruditos pouco valem ou são ultrapassados, desvinculados da realidade, reafirmam ditos populares do tipo: “[...] mais vale a prática que a gramática” (SAVIANI, 2005, p.15). A desqualificação, a relativização e a pouca significância dos conhecimentos eruditos podem ser evidenciadas na seguinte afirmação:

[...] os saberes científicos são, por definição, saberes inacabados e passíveis de revisão. Isso significa que, embora esclareçam aspectos da realidade-física, biologia, linguística, econômica etc, ainda têm amplas zonas claro-escuros, mal decifradas; ou ainda, zonas nas quais teorias bastante contraditórias enfrentam-se [...] (PERRENOUD, 2001, p.153).

Mediante a concepção de que os conhecimentos eruditos são frágeis e limitados ou que não dão conta de resolver a vasta gama de situações que podemos encontrar em qualquer profissão, para o autor, todo aluno e futuro trabalhador devem saber “aventurar-se”. De acordo com as palavras do autor: “Quando as teorias eruditas não existem, é preciso agir. Quando elas existem, [...] parecem [...] muito frágeis [...] como confiar nelas? Por que não recorrer [...] [ao] **senso comum**?” (PERRENOUD, 2001, p.154, grifos nossos).

Perrenoud (2001) esclarece que, mesmo em uma profissão intelectualizada, não é necessário apenas o conhecimento de leis científicas universais, mas capacidades de mobilização de esquemas de pensamentos⁷³ para determinadas situações, em que ocorre “[...] a improvisação em cada situação, baseada fundamentalmente na **intuição e na subjetividade**” (PERRENOUD, 2001, p.155, grifos nossos). Por isso, Duarte (2001, p.38) considera que esta perspectiva tem uma postura pedagógica “[...] idealista, subjetivista, bem ao gosto do ambiente ideológico pós-moderno⁷⁴.

Perrenoud (2001), nesse sentido, busca argumentar para professores, diretores e planejadores políticos, que:

[...] o domínio dos saberes eruditos, por mais amplos e voltados para a ação que sejam, não são suficientes para garantir as competências, que é preciso levar em conta o *habitus* chamado de ajuda, arte, maneira, aspecto, inteligência-e os saberes ‘não-eruditos’, mesmo que sejam especializados, construídos gradualmente por cada um ou transmitidos pelo ambiente profissional (PERRENOUD, 2001, p.158, grifos originais).

⁷³Esquemas de pensamento como, por exemplo, capacidade de raciocínio, de interpretar, de avaliar, de antecipar, de levantamento de hipóteses, de decidir etc (PERRENOUD, 2001).

⁷⁴Dizer que a pedagogia das competências fundamenta-se no pensamento pós-moderno significa afirmar que é uma corrente voltada à prática em si, sem nenhum vínculo com a totalidade, ou com a realidade objetiva, tendo em vista que a leitura da realidade é sempre algo muito subjetivo. Esse pensamento ganhou força, devido a alguns marcos históricos importantes: “O início da última década do século XX foi marcado pela derrocada do ‘socialismo real’, cujos momentos marcantes foram a queda do muro de Berlim (1989) e o fim da União Soviética (1991), notadamente porque estes dois episódios resultaram, no plano das ideias políticas e filosóficas, em interpretação sobre a possibilidade de que a História havia chegado ao fim e, por conseguinte, o capitalismo vitorioso era a última forma de organização societária existente na face da terra” (BITTAR; FERREIRA JR, 2009, p.429).

As competências, nesse sentido, não podem ser limitadas apenas aos conhecimentos teóricos, mas implicam a capacidade de mobilizar-se diante de uma situação em que seja solicitado o “agir”. Essa mobilização para agir diante de situações imprevisíveis encontra-se em estreita relação com as proposições dos teóricos do mundo laboral, conforme já observamos.

Nesses termos, essa formação direcionada pela pedagogia das competências, não se ampara em conhecimentos objetivos, mas em uma formação que parte da ação do sujeito, que é entendido como capaz de construir de maneira subjetiva sua própria teoria sobre seu agir. Por isso, a experiência ganha papel de destaque para Perrenoud (2001).

Ao explicitar a ideia dos limites e fragilidade dos conhecimentos eruditos, no nosso ponto de vista, Perrenoud (2001) está reafirmando a milhões de professores que é preciso desvincular o ato educativo dos conhecimentos universais. Isso reforça o argumento de que os conhecimentos teóricos são pouco relevantes para a qualificação dos trabalhadores e também dos alunos de forma geral, particularmente no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, quando as máquinas incorporam cada vez mais os conhecimentos científicos (BRAVERMAN, 1981).

A tendência do capital de maior objetivação do conhecimento na máquina ajudamos a compreender a distância entre os conceitos científicos e as metodologias usadas na Prova Brasil e no Projeto SENNA, à medida que elas são fruto desses princípios da pedagogia das competências e materializam essas ideias em suas questões.

Na busca de fortalecer nossos argumentos, de que as avaliações são instrumentos para consolidação da pedagogia das competências, pautando-se nas ideias de Perrenoud (1999a, 1999b, 2000, 2001), principalmente com as alterações que ocorreram no SAEB, a partir de 1997, a seguir analisaremos as alterações vivenciadas no mundo do trabalho para entender por que o “agir”, é tão valorizado.

4.1.1 A divisão do trabalho na sociedade capitalista: fundamento para o agir desvinculado da teoria

A compreensão de avaliações estruturadas com base na pedagogia das competências, as quais não têm objetivo à verificação da assimilação de conceitos teóricos e, ao mesmo tempo, supervaloriza a experiência vivenciada, deve ser buscada para além das concepções que as fundamentam. Para compreendermos o fenômeno de maneira

profunda, é preciso buscar seu entendimento, nas condições objetivas da realidade, ou seja, na forma como o capitalismo utiliza a força de trabalho humana e sua tendência a fragmentá-la.

Ao recuarmos na história, observamos que desde a manufatura, momento em que os homens foram reunidos para realizar a produção de mercadorias em um mesmo local e o trabalho passou a ser dividido em ações simplificadas, para aumentar a produção, é que a degradação dos ofícios iniciou-se⁷⁵. De grande conhecedor, especialista de seu ofício, mestre-artesão, possuidor de “[...] um acervo de conhecimento tradicional, e os métodos e procedimentos que eram deixados aos seus critérios” (BRAVERMAN, 1981, p.100), o homem tornou-se um mero executor de tarefas singulares.

Sabemos que o homem é o único ser capaz de planejar suas ações, por meio do pensamento é capaz de antecipar mentalmente o que depois se tornará fruto de seu trabalho. O modo de produção capitalista, porém, ao fragmentar o trabalho, para torná-lo mais produtivo, tem sido contrário à essência do ser humano como um ser pensante, tornando-o uma mera peça executora ou um apêndice da máquina e retirando dele a possibilidade de planejamento sobre suas atividades de trabalho (BRAVERMAN, 1981).

Ao simplificar o trabalho, fazendo dele uma atividade monótona e rotineira, desprovida de um pensamento complexo, no qual somente a gerência passou a ter o domínio do processo de trabalho em sua totalidade, o capital monopolizou os conhecimentos teóricos do trabalho.

Os trabalhadores foram divididos em dois polos, de um lado, um mínimo de trabalhadores intelectuais, com melhor remuneração e, de outro, a grande massa de trabalhadores, que ficaram responsáveis pela execução de tarefas que não exigiam grande esforço intelectual, mas apenas a capacidade de “saber fazer” (BRAVERMAN, 1981).

O capitalismo, ao longo de seu desenvolvimento, tem sistematicamente estudado o mundo do trabalho, para elaborar, métodos para cooptar o conhecimento dos trabalhadores

⁷⁵ O clássico exemplo, nós é oferecido pelo do pai do liberalismo, Adam Smith, em seu livro *Riqueza das Nações*, ao analisar as manufaturas de sua época representa muito bem este fato. Um trabalhador sozinho produziria apenas um alfinete por dia, mas ao dividir as ações, entre muitos homens, estes seriam capazes de produzir diariamente 4.800, 10 homens poderiam juntos produzir 48.000 alfinetes, dividindo o trabalho em pequenas ações: “Um operário desenrola o arame, um outro o endireita, um terceiro o corta, um quarto faz as pontas, um quinto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer uma cabeça de alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes; montar a cabeça já é uma atividade diferente, e alvejar os alfinetes é outra; a própria embalagem dos alfinetes também constitui uma atividade independente [...]. A divisão do trabalho, na medida em que pode ser introduzida, gera, em cada ofício, um aumento proporcional das forças produtivas do trabalho (SMITH, 1983, p.66).

e torná-los sua propriedade⁷⁶. Este processo iniciou-se na manufatura, conforme apontava Smith (1983) e foi intensificado com os métodos de Taylor. Quando um capitalista compra o trabalho, seu objetivo é fazer com que ele renda o máximo possível, e foi com este propósito que a teoria da gerência científica se desenvolveu, a partir do final do século XIX, com os estudos de Frederick Taylor. Isso possibilitou que, no século XX, os estudos na área da Psicologia, da Fisiologia e da Sociologia industrial ganhassem espaço, ao contribuir para aumentar a exploração do trabalho humano (BRAVERMAN, 1981).

Ao subdividir a ação do homem na fábrica, a ponto de ele não dominar o processo do que produz e não reconhecer a mercadoria como sua criação, ocorre um processo de desqualificação do trabalhador, pois suas capacidades intelectivas passam a ser desnecessárias (BRAVERMAN, 1981). Mediante a fragmentação do processo produtivo, o homem é “qualificado” não de acordo com seus desejos, mas de acordo com as demandas do capital:

O modo capitalista de produção **destrói** sistematicamente todas as perícias à sua volta, e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. As capacidades técnicas são daí por diante distribuídas com base estritamente na ‘qualificação’. A distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre todos os participantes torna-se, desse ponto em diante, não meramente ‘**desnecessária**’, mas uma barreira concreta ao funcionamento do modo capitalista de produção (BRAVERMAN, 1981, p.79, grifos nossos).

A divisão do trabalho permitiu que a atividade mais complexa fosse privilégio de grupos elitizados, em geral concentrados em países centrais, nos quais a formação está alinhada à ciência e à tecnologia de ponta. São grupos seletos de “[...] poucas pessoas para que, se reservam instrução [...] [,]conhecimentos [e] são isentas tanto quanto possível da obrigação de simples trabalho” (BRAVERMAN, 1981, p.80).

Os estudos de Taylor objetivavam, nesse sentido, construir metodologias para controlar todas as ações do trabalhador, seus tempos e movimentos. Taylor empenhou-se, por meio do estudo sistemático de mais de 30.000 trabalhadores, em desenvolver técnicas

⁷⁶Principalmente na fase monopolista do capital, em fins do século XIX, com a criação de grandes grupos econômicos, trustes, cartéis, fase imperialista do capitalismo, ou financeira, marcada pela competição internacional, pelo alto desenvolvimento da ciência e tecnologia (BRAVERMAN, 1981).

para subdividir as atividades complexas e transformá-las em simples tarefas (BRAVERMAN, 1981).

O trabalho intelectual foi retirado do chão da fábrica e passou a ser uma atividade de escritório, concentrada nos departamentos de planejamento. Braverman (1981) denomina esta forma de apropriação do trabalho de “desumanização”, à medida que ela aprofunda o rompimento entre planejamento e execução:

O propósito do **estudo do trabalho nunca era, em sua mente, robustecer a capacidade do trabalhador ou concentrar no trabalhador uma parcela maior do conhecimento científico**, ou mesmo assegurar que, à medida que a técnica aumentasse, o trabalhador também se elevasse com ela (BRAVERMAN, 1981, p.107, grifos nossos).

O gerente, figura destaque no modelo rígido, era responsável por prescrever fichas escritas sobre o que deveria ser executado à risca. O trabalho realizado pela classe trabalhadora tornou-se cada vez mais “[...] alienado, mão e cérebro [...] separados, [...] divididos e hostis, e a unidade humana de mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que humano” (BRAVERMAN, 1981, p.113). Nesses termos, a classe trabalhadora encontra-se “[...] cada vez mais [despida] de qualquer conteúdo de qualificação **ou conhecimento científico**” (BRAVERMAN, 1981, p.117, grifos nossos).

É importante ressaltar que, no início do século XIX, eram os próprios trabalhadores que em seu trato diário produziram conhecimentos de engenharia, impulsionaram avanços científicos e a tecnologia empregadas nas máquinas:

O profissional estava vinculado ao conhecimento técnico e científico de seu tempo na prática diária de seu ofício. O aprendizado comumente incluía preparo em Matemática, inclusive álgebra, geometria e trigonometria, nas propriedades e procedências dos materiais próprios do ofício, nas ciências físicas e no desenho mecânico (BRAVERMAN, 1981, p.119).

A ciência e o trabalho tinham uma relação estreita. Na Inglaterra, os trabalhadores participavam de conferências, tinham acesso a revistas, fundavam associações para fomentar estudos para a classe trabalhadora. Com o advento da gerência científica, porém, o vínculo entre planejamento e ação foi desfeito, o capital passou deliberadamente a captar os conhecimentos científicos e devolver aos trabalhadores apenas instruções, fez do

homem no processo produtivo, um ser preso a uma minúscula ação cronometrada e subdividida (BRAVERMAN, 1981).

A introdução da esteira rolante, em 1909⁷⁷, também foi um elemento que contribuiu para aumentar a produção e, ao mesmo tempo, a ignorância do trabalhador, submetido a uma realidade de trabalho exaustiva⁷⁸. O Modelo T, carro clássico da empresa automobilística Ford, atingiu a produção de um ano em apenas um dia, outros artefatos tecnológicos, como os circuitos de produção integrados, a ampliação do uso da eletrônica a partir de 1950 e 1960, e do computador, contribuíram ainda mais para precarizar a qualificação⁷⁹ (BRAVERMAN, 1981).

A degradação dos ofícios estendeu-se até mesmo para trabalhadores de setores de escritórios, que eram profissionais responsáveis por trabalhos mais intelectualizados, como de contadores, engenheiros etc. Ninguém escapou ao intenso processo de desqualificação (BRAVERMAN, 1981). A passagem do modelo taylorista/fordista de acumulação do capital, somente agrava o problema da qualificação. Sua substituição por volta de 1970, pelo modelo flexível⁸⁰, ocorreu devido a uma soma de aspectos como: a crise do petróleo; a desvalorização da moeda norte-americana; a inflação; a queda na produtividade e na taxa de lucro; a própria rigidez do modelo que encontrava resistência por elevar em escalas aceleradas a produtividade e a exploração da classe trabalhadora; e sua incapacidade de estender a todos os países os benefícios que existiam em países centrais, como salários mais elevados para estimular o consumo, seguridade social, assistência, pensões etc (DEITOS, 2006).

Harvey (2012), ao analisar este processo de enfraquecimento do modelo fordista, evidencia que esta realidade:

⁷⁷Cavalheiro (2006).

⁷⁸Não é por acaso que em empresas como a Ford, por volta de 1913, o abandono do trabalho chegava a mais de 300% (BRAVERMAN, 1981).

⁷⁹É fundamental destacar que do nosso ponto de vista, concordando com Braverman (1981), consideramos que não são as máquinas responsáveis pela desqualificação humana, mas sim a forma como o capital as utiliza. As máquinas representam grandes avanços, potencialização das forças produtivas, que poderiam liberar o homem do trabalho exaustivo, mas no capitalismo são utilizadas de maneira contrária à humanização.

⁸⁰ Termo empregado por Harvey em “Condição pós-moderna”, para descrever a acumulação flexível como: “[...] marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, [e] novos mercados [...]” (HARVEY, 2012, p.140).

[...] tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo variantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho [...]. E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora [...] o que explica as ondas de greves e os problemas trabalhistas dos períodos de 1968-1972 (HARVEY, 2012, p.135).

No entanto, é preciso considerar que, em muitas empresas, o modelo fordista é muito utilizado na racionalização do trabalho, dependendo das características da empresa pode em determinados setores ser combinado com o modelo flexível, o que significa que a adoção de técnicas de organização do trabalho depende das necessidades que alimentam o capital (DEITOS, 2006).

A realidade é que a modernização industrial criou condições para a desqualificação do trabalhador e tem se intensificado sob a base flexível, criando:

[...] uma população trabalhadora de acordo com as necessidades dessa organização do trabalho, na qual o conhecimento da máquina [...] converte-se num feito especializado e segregado, enquanto entre a massa da população trabalhadora aumenta apenas a ignorância, a incapacidade, e desse modo uma condição para a servidão à máquina. Dessa maneira, o notável desenvolvimento da maquinaria vem a ser, para a maioria da população trabalhadora, a fonte não de liberdade, mas de escravização, não de domínio, mas de desamparo, e não do alargamento do horizonte do trabalho, mas do confinamento do trabalhador dentro de um círculo espesso de deveres servis no qual a máquina aparece como a encarnação da ciência e o trabalhador como pouco ou nada (BRAVERMAN, 1981, p.169).

A desqualificação do trabalhador, portanto, é uma tendência na sociedade capitalista. Isto porque, ao ser retirado do trabalhador o conhecimento sobre o que produz, sua função passou a ser de cuidar, inspecionar e alimentar a maquinaria. O que exige pouca qualificação, tendo em vista que a automação reduz o conhecimento dos trabalhadores sobre o que é produzido.

Braverman (1981) observa uma subordinação do trabalho vivo ao trabalho morto, realizado pelas máquinas, tendo em vista que as máquinas estão cada vez mais sofisticadas, e, contraditoriamente, o homem é cada vez mais tolhido do pensar. Segundo ele: “[...] isto é ensejado, como vimos, pelo incessante impulso no sentido de ampliar e aperfeiçoar a

maquinaria, de um lado, e para **rebaixar o trabalhador**, de outro” (BRAVERMAN, 1981, p.196, grifos nossos).

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e a separação entre pensamento complexo e operação simples, são importantes instrumentos para manutenção do capital. Desse modo, ao contrário do que somos levados a pensar, o desenvolvimento tecnológico, não serve para qualificar o trabalhador, mas, ao contrário, sob os desígnios do capital, tem servido para distanciar o homem dos conhecimentos, para aumentar o controle sobre o trabalhador e para produzir mercadorias de maneira acelerada:

Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quando mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece (BRAVERMAN, 1981, p.360).

A destruição dos ofícios⁸¹, por meio da racionalização do trabalho, é uma excelente estratégia para o capital, porque torna o homem “descartável”, tendo em vista que qualquer um pode fazer o trabalho, assim, este homem pode ser demitido a qualquer momento e substituído por uma mão de obra mais barata.

Com base nesse entendimento, podemos considerar que a proposta de Perrenoud (1999a, 1999b, 2000, 2001) e a ênfase atribuída ao agir, depreciando a memorização e com ela os conceitos científicos, defendidos pelas perspectivas pós-modernas correspondem a concepções teóricas que têm suas raízes na divisão entre trabalho intelectual e manual, típica da sociedade de classes. Assim, passa-se a defender que para a classe trabalhadora basta uma escola que moralize, por meio de práticas pedagógicas “desafiadoras”, para estimular a mobilização de competências, imitando situações cotidianas, sob o argumento de preparar os alunos para a vida⁸².

⁸¹Braverman (1981), pontua que um bom mecânico precisaria de no mínimo 4 anos para ser qualificado, enquanto um operador de máquinas, precisa de apenas poucos meses.

⁸²Esta ideia está presente em diversos documentos, entre eles destacamos um documento elaborado pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a UNESCO chamado *Competências Socioemocionais: Material de discussão*. Nele é explicado que para trabalhar competências sejam cognitivas ou socioemocionais, os professores devem planejar atividades desafiadoras, para que os alunos organizados em “times” possam colocar em ação suas competências, exercer sua autonomia, criatividade e buscar múltiplas respostas para um único problema (IAS; UNESCO, s/d).

Marx, no escrito *Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório em 1866*, fez indicativos importantes em relação à necessidade de superação da separação entre trabalho manual e intelectual, para a Associação Internacional. Neste texto, o autor argumenta que o trabalho deve ser, [...] **não só com o cérebro mas também com as mãos** (MARX, 1982, p.5, grifos nossos).

A ciência, seguindo esta perspectiva, estaria atrelada ao processo educativo e a produção de mercadorias seria uma formação completa e integral, abarcando educação física, mental e tecnológica (MARX, 1982).

As escolas, em nossa interpretação, poderiam funcionar como grandes laboratórios, com ciência e tecnologia disponível aos alunos e professores, para que a teoria e a prática realmente pudessem ser processos indivisíveis. Possibilidade freada pelo desenvolvimento capitalista, em que a maquinaria aumenta o abismo entre ciência e classe trabalhadora, como vamos assinalar adiante.

4.1. 2 Pedagogia das competências e a precarização da formação escolar

A dualidade entre trabalho intelectual e prático ampliou-se no modelo toyotista de produção. Por isso, as novas exigências do capitalismo, quanto à formação dos trabalhadores, produzem um novo tipo de “disciplinamento”. Os textos da Prova Brasil, o seu modelo de matriz de referência e a forma de estruturar suas questões pautadas em competências, assim como a avaliação elaborada pelo Projeto SENNA, baseada em modelos comportamentais, correspondem a estas modificações, que têm como consequência formar:

[...] **novas competências a novos modos de viver, pensar, sentir**, e que fossem adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho de tarefas. O novo tipo de trabalhador exige uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para sua crescente alienação e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com **um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem as suas demandas** (KUENZER, 2005, p.79, grifos nossos).

Para Kuenzer (2005), existe na realidade uma enigmática contradição, na qual quanto mais “trabalho é simplificado”, mas se exige a ampliação da escolaridade. Esse

aspecto pode ser observado desde 1990, com a universalização da escola pública e o aumento do número de vagas em todos os níveis e modalidades educacionais. No entanto, esta escolaridade tende a voltar-se para o desenvolvimento de competências cognitivas e comportamentais, pois, para a massa de trabalhadores, ao mesmo tempo em que secundariza a necessidade de uma sólida formação científica:

As demandas do processo de valorização do capital, nesta nova forma de realização, exigem a educação de trabalhadores de novo tipo e, em decorrência, de uma **nova pedagogia**. Da mesma forma os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, **como também invadem a escola com os novos princípios toyotismo** (KUENZER, 2005, p.87, grifos nossos).

A pedagogia das competências, que fundamenta as avaliações Prova Brasil e o Projeto SENNA, revela-nos esse aspecto. Na nova etapa do capital, ao trabalhador cabe apenas preparar o ambiente para que as máquinas funcionem, enquanto, a escola tem o papel de formar este trabalhador dócil e flexível, para suportar um trabalho cada vez mais “[...] desqualificado, intensificado e precarizado” (KUENZER, 2005, p.90).

Ao nível do discurso apresentado de forma muito sedutora, a pedagogia das competências tem por objetivo superar os conhecimentos fragmentados, conciliando teoria e prática, ou seja, formando para a vida. No entanto, é uma roupagem que esconde o fato de que, na realidade, tende a contribuir para retirar das classes populares a possibilidade de apreensão dos conhecimentos teóricos, à medida que o capital não demanda altos níveis de conhecimentos para a grande parcela da classe trabalhadora.

Conforme Kuenzer (2005), a pedagogia das competências é uma pedagogia a “serviço do capital”, que se propõe a formar trabalhadores flexíveis, desprovidos de uma formação sólida, com competências gerais, resumindo-se a um saber de ordem instrumental que forneça “[...] **ao cliente [...] o capital [...] a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo**” (KUENZER, 2005, p.93, grifos nossos).

Para a autora, esta pedagogia pode ser descrita como “pedagogia capitalista”, que se infiltra, alimenta-se e sustenta-se com base nos princípios da pedagogia socialista, ao propor a unidade entre teoria e prática, apropriando-se dos princípios da categoria práxis⁸³

⁸³A práxis é um movimento dialético em que teoria e prática são dimensões da totalidade e se influenciam mutuamente, em uma perspectiva revolucionária que diverge dos preceitos da pedagogia das competências ela é entendida como: “[...] uma prática fundamentada teoricamente [...] empenhada em **articular teoria e**

e atribuindo-lhe um novo sentido, que “supervaloriza” a prática e o espontaneísmo. Esta aproximação e ressignificação contribuem para tornar o debate sobre o modelo de competências ainda mais complexo (KUENZER, 2005).

A categoria da práxis significa a unificação entre teoria e prática, como, faces de uma mesma moeda, a realidade, parte da compreensão dialética destas duas dimensões. Entretanto, para a pedagogia das competências, a prática é colocada como superior e, até mesmo, mais autêntica do que a teoria, como pontuamos na perspectiva de Perrenoud (1999a, 1999b, 2000, 2001). Isto porque, para esta pedagogia, os conhecimentos teóricos, só são acionados se forem realmente necessários. Assim, um trabalhador, ou um aluno na escola, podem resolver um problema ou um exercício usando estratégias próprias, sem necessitar da aprendizagem de conceitos científicos complexos.

Esta concepção alega estar comprometida com a formação integral do homem, porém, não são estes seus reais objetivos. Ao contrário, seguir esta lógica de valorização do senso comum e de imediatividade, contribui para fragmentá-lo ainda mais (KUENZER, 2005), para que assim possa usar o homem como uma propriedade facilmente manipulada e explorada.

Ramos (2011), ao analisar as modificações ocorridas no mundo produtivo, descreve que, a escola não fica alheia a este processo e tem suas funções redefinidas, de modo a sofrer as influências de tendências como a noção das competências, que impõe à escola:

[...] abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares. **Como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operados, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar atitudes e práticas profissionais [...]** (RAMOS, 2011, p.222, grifos nossos).

As inovações tecnológicas do modelo toyotista, como a robotização e a substituição da tecnologia mecânica pela microeletrônica, comprovam um fenômeno histórico do capitalismo, de simplificação do trabalho por um lado, e de degradação da qualificação por outro. Isso explica porque a escola prioriza avaliação de competências e não de conceitos

prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática [...] a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isto significa que a prática é, ao mesmo tempo fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada” (SAVIANI, 2005, p.142, grifos nossos).

científicos. Em um momento de desenvolvimento das forças produtivas sem precedentes, a intelectualidade humana foi transferida para a máquina e seu funcionamento parece mais um “enigma” para a maioria de todos nós. Assim, “[...] [a] transferência de capacidades intelectuais para a maquinaria informatizada, que se converte em **linguagem da máquina**, [...] da fase informatizada, através dos computadores [...]” (ANTUNES, 2005, p.41, grifos nossos).

Por isso, Wood (2011), ao analisar as contradições do capital neste estágio de desenvolvimento, conclui:

As evidências sugerem que o capital não tem maior probabilidade de gravitar em torno de uma força de trabalho altamente qualificada do que de outra mais barata. De fato, o crescimento atual do desemprego na Alemanha, o modelo de uma economia bem treinada, deve ser suficiente para lançar dúvidas sobre a solução pelo treinamento; e lá exatamente na indústria de alta tecnologia, há sinais de uma tendência a se deslocar as fábricas europeias para a Ásia, deixando uma força de trabalho qualificada, mas ‘inflexível’ para locais onde os custos do trabalho, inclusive pensões e planos de saúde, são menores, e onde há uma ‘cultura’ menos avessa a longas e insalubres jornadas de trabalho, a turnos ininterruptos e a condições de trabalho geralmente piores (WOOD, 2011, p.245).

Ocorre, como demonstra Wood (2011), que o capital movimenta-se⁸⁴ para continuar a produzir e concentrar riqueza, para isso busca mão de obra barata, nas mais variadas regiões do mundo, escolhendo lugares em que a força de trabalho é menos organizada e exigente ou mesmo desqualificada, mas que apresente competências socioemocionais adequadas às novas exigências produtivas. Isso nos ajuda a compreender porque um dos discursos do Projeto SENNA é o de que comportamentos são mais importantes do que inteligências, ou conhecimentos teóricos são insuficientes, como observamos repetidamente no modelo de competências apresentado tanto por autores do mundo laboral, como pelos defensores do Projeto e, também, por autores do campo da educação, a exemplo de Perrenoud (1999a, 1999b, 2000, 2001).

Lino Macedo⁸⁵, “[...] intelectual orgânico do Estado, visto que [atuou] como consultor do SAEB e do ENEM” (VALENTE, s/d, p.7), defende que o computador, com

⁸⁴De acordo com Antunes (1999, p.16), o capital tenta buscar mão de obra para superexplorar, principalmente feminina, em países como Indonésia empresas como a Nike, pagam em média 38 dólares mensais, por longas horas de trabalho. Outro lugar que o capital tem se fixado é Bangladesh, onde empresas do setor de confecção pagam 30 dólares, por mês, por jornadas de 60 horas semanais.

⁸⁵Como informamos no primeiro capítulo, Lino Macedo foi consultor do MEC no momento de transição das avaliações pautadas em conteúdos para competências, no ciclo de 1997. Neste sentido, fica evidente a

sua capacidade de armazenamento, exige da escola um ensino mais voltado à capacidade para “proceder”. A escola, desse ponto de vista, deve focar seu trabalho em ensinar aos alunos a buscar e saber tratar informações, sem precisar memorizá-las. Para ele, no passado a escola tinha compromisso com conceitos, no entanto, hoje:

[...] torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado de ‘procedimental’, ou seja, da ordem do saber como fazer. Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois **o computador tem cada vez mais o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las** (MACEDO, 1999, p.8, grifos nossos).

Assim, cabe aos alunos a iniciativa de buscar a capacidade de interpretar a grande quantidade de conhecimentos e informações disponíveis, de acordo com as necessidades de cada situação. Não necessariamente precisam ser formados para compreensão da tecnologia ali empregada, para planejamento de programas, para inventos originais, para grandes descobertas científicas ou para produzir avanços na medicina, mas, apenas, para conhecer os códigos simples e a maneira de operar a máquina, para ser um futuro consumidor.

Nesse sentido, em uma sociedade cuja base é a produção da mercadoria, dificilmente existirá o compromisso com a socialização ou com a coletivização dos bens materiais e culturais. Seguindo esta análise, Sanfelice (2011), ao fazer referências ao SAEB, tece críticas ao modelo de avaliação por competência, como é a Prova Brasil:

Na sala de aula qual é a prática? É a pedagogia dos resultados. **Todo um sistema de avaliação montado não para medir conhecimento**, só resultados. Qual é o cerne que orienta esta pedagogia? É o aprender a aprender de competências e habilidades. Este binômio: competências e habilidades. Você tem que ter a competência de saber usar o computador, mas não precisa saber nada sobre a ciência da computação. Por que as Agências exigem a universalização do ensino fundamental nas políticas de Estado? Porque virou uma estratégia de inclusão das classes trabalhadoras na sociedade tecnológica, não na sociedade do conhecimento. **É a formação para o trabalho simples, não para o complexo** (SANFELICE, 2011, p.118, grifos nossos).

estreiteza da política de avaliação com as ideias da pedagogia das competências. Outro ponto importante a ser observado é que Lino Macedo prefaciou um dos trabalhos de Perrenoud *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* da editora Artmed 2001, tecendo elogios sobre seus estudos.

Kuenzer (2001), ao criticar a pedagogia das competências, destaca que o papel da escola seria especificamente trabalhar com conceitos teóricos e que, muitas vezes, são desarticulados da prática pela própria especificidade do trabalho escolar. O lugar real no qual se desenvolvem competências é na sociedade e no mundo do trabalho, por isso o trabalho educativo:

[...] **não implica necessariamente em uma exigência de ação efetiva**, embora não se conheça por conhecer, mas a serviço de uma finalidade, que pode ter como ponto de partida o conhecimento; contudo, é preciso ter claro que informação não é conhecimento, é prática teórica; conhecimento é práxis (KUENZER, 2001, p.13, grifos nossos).

Contrariando as proposições de Perrenoud (1999a, 1999b, 2000, 2001), Kuenzer (2001) defende que a escola não tem como função trabalhar com competências para formar para o trabalho, sua função é transmissão de conhecimentos teóricos científicos. As instituições escolares:

São, por excelência, espaços da produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulado à práxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade. Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, o **que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos** (KUENZER, 2001, p.16, grifos nossos).

Fazer da escola, portanto, um lugar de formação de competências profissionais, como têm almejado os atuais encaminhamentos da política educacional brasileira, configura-se em “[...] **um desserviço aos trabalhadores, por se constituir em uma tarefa que não é da sua natureza**” (KUENZER, 2001, p.17, grifos nossos).

O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho (KUENZER, 2001, p.17-18).

A autora, ao posicionar-se contrariamente a esta pedagogia no ambiente escolar, afirma:

Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade (KUENZER, 2001, p.18).

A escola, em sua perspectiva, até pode articular sua ação pedagógica para formar para o trabalho, mas jamais resumir o trabalho educativo a “situações” práticas, como propõe Perrenoud (1999a, 1999b, 2000, 2001).

Quando a pedagogia das competências centraliza-se no saber fazer em detrimento da teoria, reproduz o processo histórico de degradação do homem descrito por Braverman (1981), que teve origem desde a manufatura, passando pelo taylorismo/fordismo, e intensificado, ainda mais, na atualidade com o toyotismo, no âmbito da educação, como pontuou Kuenzer (2005). Assim, ao invés de melhorar a formação, como defendeu Perrenoud (1999a, 1999b, 2000, 2001), essa pedagogia tem contribuído para a degradação da formação humana.

Desse modo, as avaliações de competências podem ser entendidas como a materialização no interior das escolas, da desqualificação do trabalhador, a partir da qual o aluno é avaliado para demonstrar capacidade de ler e de calcular, saber fazer, ser e conviver. Sendo desconsiderada nas avaliações sua capacidade e domínio de conceitos científicos, cada vez mais desnecessários ao capital. A escola, desta maneira, reafirma no seu interior a dinâmica que ocorre no mundo do trabalho.

A realidade concreta em que se encontra a questão das avaliações é permeada por todos estes elementos, entre eles, como estamos tentando demonstrar, é central a categoria trabalho. A prática avaliativa, portanto, só pode ser compreendida em toda sua complexidade como intrínseca a uma totalidade, sendo ela uma:

[...] síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p.258-259).

Avançamos em nossa pesquisa, guiados pela perspectiva de que “A abstração [...] permite extrair de [...] de uma totalidade [...] um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável [...]” (NETTO, 2011, p.44).

Acreditamos, nesse sentido, que o particular não pode ser entendido sem a compreensão da realidade mais ampla, por isso, na próxima seção analisaremos as especificidades das questões da Prova Brasil e do Projeto SENNA, a fim de entender como eles materializam os princípios da pedagogia das competências.

4.2 PROVA BRASIL E PROJETO SENNA: UMA ANÁLISE DE QUESTÕES

Procuraremos destacar nesta seção, que os materiais didáticos, assim como avaliações e simulados com exemplos de questões, são veículos eficazes para disseminação de concepções de ensino. Um exemplo deste fato é o documento *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*, sendo que nele observamos, pela “primeira” vez, a explicitação do referencial teórico pautado na perspectiva de Perrenoud, como teórico que fundamenta o SAEB e a Prova Brasil. Neste material didático, no qual, o público alvo são os professores, é declarado que os “[...] **itens do SAEB e da Prova Brasil, [...] [apresentam] uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas [...] na perspectiva de Perrenoud**” (BRASIL, 2008, p.17-18, grifos nossos).

A influência dessa perspectiva traz consequências para a avaliação tanto de Língua Portuguesa, quanto de Matemática. Em Língua Portuguesa, os textos são escolhidos por terem proximidade com temas do cotidiano dos alunos, textos de uso familiar como cartas, bilhetes e textos de circulação pública, como por exemplo, artigos, notícias, reportagens, avisos, anúncios, crônicas e contos. A avaliação declara não partir de uma concepção tradicional:

As abordagens tradicionais de ensino da Língua Portuguesa lidavam com concepção instrumental de que a linguagem seria uma expressão fiel do nosso pensamento, apenas por meio de um **conjunto de regras** que deveriam ser rigorosamente seguidas. Isso fez com que o ensino do idioma materno se tornasse **uma prática mecânica, calcada na memorização (listas de coletivos, adjetivos, conjunção de verbos, regras de concordância, pontuação, entre outras) na exploração da metalinguagem (classificação de termos e de funções)** (BRASIL, 2008, p.21, grifos nossos).

Em sintonia com as proposições da pedagogia das competências, na Prova Brasil não encontramos questões que exigem dos alunos a capacidade de conjugação verbal ou de identificação de conceitos da língua, por serem considerados mecânicos e excessivamente tradicionais, conforme já apresentamos. Os alunos, para realizarem a interpretação dos textos, desenvolvem estratégias cognitivas de leitura, por isso, a linguagem utilizada pela Prova Brasil é descrita como “[...] **mais ou menos comum**” (BRASIL, 2008, p.23, grifos nossos).

Pelo exposto, podemos interpretar que a avaliação possui uma linguagem “simplificada” sem empregar termos científicos, a fim de tornar sua compreensão mais fácil para os alunos. O mesmo observamos na avaliação na área de Matemática.

Para Galuch (2014), esta tendência que existe hoje, nos direcionamentos pedagógicos da política e no interior das escolas, de negação aos termos científicos, amparada pela “aversão” das concepções pedagógicas à memória, corresponde a uma tendência da sociedade atual, na qual:

[...] predominam vivências de sujeitos individuais, cuja apreensão da cultura universal é prejudicada pela **atenção distraída e pela falta de memória** que se observa, inclusive, nas construções de vidro que impedem a fixação de vestígios. Em suma, a humanidade desenvolveu e acumulou um patrimônio cultural incalculável, mas a experiência não torna este patrimônio parte constitutiva dos sujeitos (GALUCH, 2014, p.130, grifos nossos).

A análise das questões, do conteúdo dos textos, das histórias em quadrinhos e fábulas escolhidas, do tipo de situações-problema voltadas à cotidianidade e, principalmente, a forma como abordam ou não os conceitos científicos, nos enunciados das questões etc., encontrados no material enviado aos professores pelo MEC, para difundir avaliações como a Prova Brasil, bem como no modelo do Projeto SENNA⁸⁶, permitem-nos identificar que a pedagogia das competências é a perspectiva que fundamenta a elaboração das avaliações.

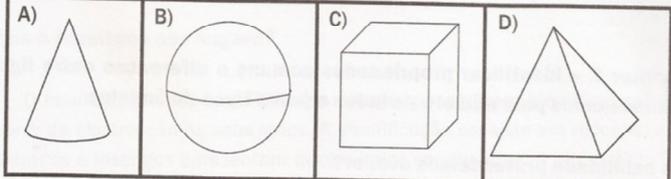
Com o objetivo de exemplificar a precarização da formação e desvalorização dos conceitos científicos nas avaliações em debate, selecionamos três descritores da Prova Brasil na área de Matemática, para demonstrar que não há necessidade de assimilação de conceitos científicos para resolução das questões e um texto de Língua Portuguesa, para observarmos que na avaliação temos traços de formação socioemocional e algumas questões escolhidas do instrumento elaborado pelo Projeto SENNA.

Figura 3:

⁸⁶Embora a avaliação ainda esteja em processo de consolidação enquanto uma política. Ela já conta com ampla divulgação, a ponto de já ter sido organizado um *site*, elaborado por meio do Projeto Porvir em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Este *site* interativo contém explicações e recursos como vídeos, jogos e exemplos de projetos para que os professores possam planejar suas aulas com base nas competências socioemocionais. **PORVIR. Especial socioemocional.** Disponível em <<http://www.porvir.org/especiais/socioemocionais/>> Acesso em: 08 fev. 2015.

Vítor gosta de brincar de construtor. Ele pediu para sua mãe comprar blocos de madeira com superfícies arredondadas.

A figura abaixo mostra os blocos que estão à venda.



Quais dos blocos acima a mãe de Vítor poderá comprar?

(A) A e C. (B) A e B. (C) B e D. (D) C e D.

Fonte: Brasil (2008, p.113).

Essa questão, extraída do Descritor 2 da Prova Brasil, tem por objetivo avaliar se o aluno é competente para: “Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações (BRASIL, 2008, p.112).

Nesse descritor pode ser avaliado se o aluno reconhece diferenças ou semelhanças entre poliedros, por meio da observação de vértices, faces, arestas, ângulos, ou a simetria entre figuras ou partes, além das características de corpos redondos, como cone, esfera e cilindro. Entendemos que estes conceitos são fundamentais para o aluno apropriar-se da linguagem matemática e do pensamento abstrato, mas, quando observamos a questão, notamos que a situação-problema não nomeia conceitos, ou seja, ao invés de utilizar as terminologias cone e esfera, opta-se nas alternativas pelo uso de letras.

Estudos sociológicos realizados no sistema educacional francês, sobre a forma com que a noção das competências ganha corpo no interior das escolas, concluíram que:

[...] por trás das escolhas de uma técnica de avaliação, manifestam-se opções educativas e tentativas de interferir no processo de construção dos conhecimentos entre os alunos, nos próprios conhecimentos e na maneira como o docente os operacionaliza. Ora, contradições e incoerências são visíveis na análise detalhada das provas de avaliação. **Apresentadas como ‘científicas’,** porque padronizadas, processadas por computador e possibilitadoras de classificações ‘objetivas’ (que visam à constituição de módulos de aprendizagens específicas em função dos resultados obtidos), **as avaliações ocultam o fato de que as noções de competências e capacidades revestem implicitamente significações diferentes para os criadores da avaliação e nos próprios exercícios** (ROPÉ; TANGUY, 1997, p.21, grifos nossos).

Ropé (1997) expõe que o que é avaliado e como o é convertem-se em um instrumento de modificações do perfil profissional dos professores e de suas práticas pedagógicas. Assim, as avaliações funcionam como “autoridades externas” (GALUCH, 2014) e tornam-se importantes instrumentos para que determinados currículos e metodologias possam firmar-se no interior das escolas. Elementos esses, de acordo com Laval (2004), que tornam o professor “um subalterno” do poder estabelecido.

As reformas, ao promoverem mudanças nas avaliações, somando a elas novos códigos e nomenclatura, com rapidez e sem maiores esclarecimentos “[...] **desorganizam os quadros de pensamento e de ação dos professores**” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p.4, grifos nossos). Tanguy (1997) ainda levanta questionamentos importantes para nossa reflexão. Segundo ela: “Mas o que se julga com os métodos instituídos sob o nome de [matriz de] referências ou de objetivos de referências? O que compreende e se **oculta [...] [ao] avaliar competências com [...] ferramentas-padrão neutras?**” (TANGUY, 1997, p.42, grifos nossos).

O que se procura avaliar, neste sentido é a capacidade de observação, mais simples e imediata, com uma linguagem “próxima” à do aluno. Embora o descritor aponte para conceitos, eles não são empregados nos enunciados das questões, devido à concepção de avaliação que, por basear-se na pedagogia das competências, desvaloriza a apropriação de conceitos sistematizados (PERRENOUD, 1999a, 1999b, 2000, 2001).

Laval interpreta que a nova ordem educativa dita o que deve ser um “bom conteúdo” e uma “boa metodologia”, por meio de sistemas de avaliação. Nestes termos, os “[...] industriais e [...] [grupos] políticas consistem em pensar que a [...] escola deve [...] abandonar tudo o que se parece com uma “acumulação” de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos [...]” (LAVAL, 2004, p.49).

Em decorrência, com base na matriz de referência da Prova Brasil, no exercício, o aluno é solicitado a comparar semelhanças e diferenças entre desenhos, mas não tem necessariamente que ter se apropriado de um conceito elaborado sobre os poliedros, ou corpos redondos, nem mesmo saber o que é simetria, ou conceitos sobre vértices, faces e arestas, nem reconhecê-los nas figuras. Percebemos que se o aluno souber ler pode acertar a questão, observando os blocos arredondados (A e B), sem ter o domínio profundo dos conhecimentos geométricos.

Por isso, consideramos primordial questionarmos a metodologia assumida pela avaliação. Compreendemos que, sem analisarmos o fenômeno para além do que se apresenta, ou seja, sem compreender que a Prova Brasil prima pela abordagem da pedagogia das competências, enquanto um saber fazer desapropriado de maior conhecimento científico e teórico, muitos de nós, professores, intelectuais e gestores, acabamos considerando essas avaliações como sinônimo de boa qualidade, fazemos delas um modelo pedagógico e procuramos apenas “treinar” nossos alunos, deixando a apropriação dos conceitos de lado. Isso ocorre, muitas vezes, de maneira inconsciente, tendo em vista que “[...] **a avaliação se torna um instrumentos de política educativa suscetível de modificar os modelos cognitivos e culturais dominantes na escola**” (TANGUY, 1997, p.41, grifos nossos).

Ao observarmos que as matrizes de referência de avaliações como a Prova Brasil, e as matrizes do Projeto SENNA, baseadas no *Big Five*, precisamos compreender que são formulados de maneira a:

[...] analisar detalhadamente os conteúdos ensinados e a traduzi-los [...] em ‘competências’ [...]. Referenciais de diferentes disciplinas, **tipos de exercícios propostos aos estudantes, sistemas de avaliação, critérios de julgamentos nos boletins e cadernetas, conteúdos de diplomas, todas essas ferramentas escolares subordinadas à categoria de competência**, ao mesmo tempo em que tornam técnico, taylorizam e burocratizam o ensino, estabelecem, de modo progressivo e quase automático, uma coerência com o mundo das empresas para definição dos perfis de cargos e das listas de competências construídas para selecionar, recrutar, formar a [...] [mão de obra] (LAVAL, 2004, p.62, grifos nossos).

Na questão 2, baseada no Descritor 11, busca-se avaliar a habilidade de “Resolver problema envolvendo o **cálculo de perímetro** de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas” (BRASIL, 2008, p.126, grifos nossos).

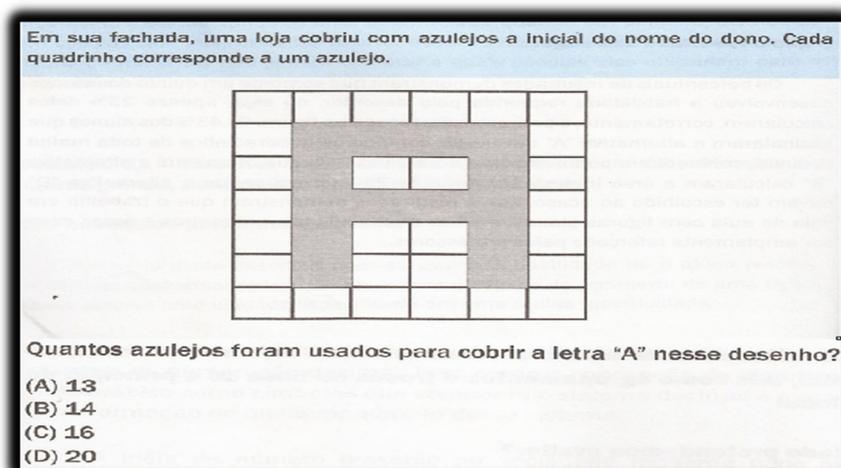
Figura 4:

Nas avaliações em que a metodologia se pauta na pedagogia das competências, não são avaliados a memorização de conceitos, fórmulas ou fatos e sim processos entendidos como mais gerais de raciocinar, o agir:

[...] a **inteligência cristalizada (que prioriza o conhecimento)** e **inteligência fluida (que prioriza o raciocínio)**. A primeira refere-se à extensão e profundidade das informações adquiridas via escolarização, que geralmente são usadas na resolução de problemas semelhantes aos que se aprendeu no passado, ou ao **‘estoque’ acumulado de conhecimentos**, isto é, esquemas organizados de informações sobre áreas específicas do conhecimento. A segunda refere-se à capacidade de processamento cognitivo, isto é, à capacidade geral de processar informações (por exemplo, relacionar [...] [ideias] complexas, formar conceitos abstratos, derivar implicações lógicas a partir de regras gerais) ou às operações mentais realizadas quando se resolvem problemas relativamente novos, para os quais existem **poucos conhecimentos previamente memorizados** [...] (ACKERMAN, 1996; ACKERMAN; HEGGESTAD, 1997; ACKERMAN, KYLLONEN; ROBERTS, 1999 *apud* PRIMI et al., 2001, p.157, grifos nossos).

Desta forma, por meio desta metodologia nas próprias questões das avaliações estão as informações para que os alunos possam resolvê-las. Ao requerer que os alunos utilizem a “inteligência fluida”, eles não precisam necessariamente retomar conhecimentos acumulados, ou usar a chamada “inteligência cristalina”, mas precisam apenas interpretar a questão, lidar com as informações fornecidas nas questões, conforme podemos verificar.

Figura 5:



Fonte: Brasil (2008, p.128).

Esta questão, referente ao Descritor 12, afirma avaliar se o aluno é capaz de: “Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativas de **áreas** de figuras planas,

desenhadas em malhas quadriculadas” (BRASIL, 2008, p.128, grifos nossos). Neste descritor, o aluno tem de mostrar que pode realizar o cálculo de área em malhas quadriculadas, em que os quadradinhos serviram de unidade de medidas (BRASIL, 2008). Quando observamos o enunciado da questão, porém, mais uma vez não existe referência aos nomes dos conceitos, como neste caso, o conceito de “área”.

Analisando um simulado completo⁸⁸, composto por 44 questões, identificamos as questões que faziam algum tipo de alusão aos conceitos sistematizados, e constatamos que a maioria das questões exige a leitura interpretativa e a capacidade de resolução de problemas, sendo que apenas 18 questões fazem algum tipo de referência a conceitos sistematizados, ou seja, 40% de todo o simulado. No entanto, embora estas questões fizessem referência ao conceito, não significa que os alunos tenham que os dominar para acertar as questões.

A valorização da inteligência fluida nestas questões, ao não exigir a retomada de conhecimentos, traz consequências para o desenvolvimento do pensamento, assim como reflexos de ordem social. Alves (2011), ao analisar como os valores capitalistas adentram os níveis de consciência humana e obliteram nossa subjetividade, revela-nos que a “destruição da memória coletiva” está em processo e tem graves implicações sociais. Ao apresentar um estudo inglês de Eleanor Maguirre, comprova que este processo de “negação da memória”, acarreta prejuízos para a atividade neural, pois os mesmos processos psíquicos responsáveis pela retomada do passado, levam-nos a pensar e projetar o futuro:

A deterioração da memória coletiva é um fenômeno social que possui implicações em nossa capacidade de imaginar experiências futuras. A imersão no presente contínuo significa não apenas a destruição do passado, mas a deterioração da capacidade de construir cenas futuras e eventos imaginários (ALVES, 2011, p.144-145, grifos nossos).

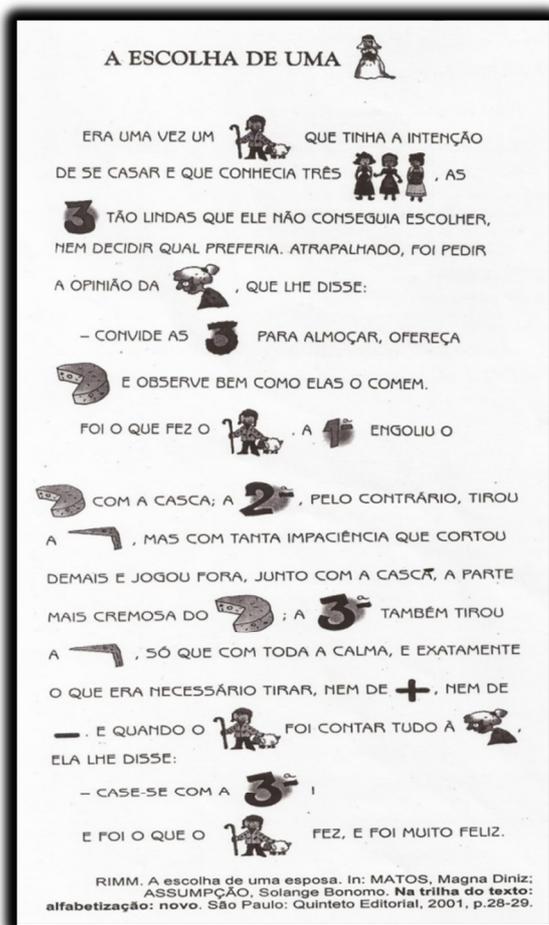
Na interpretação do autor, este fato apresenta-se como um mecanismo de controle do organismo social para manter a reprodução do sociometabolismo do modelo econômico, no qual a população é levada a um: “[...] **‘esquecimento de experiências passadas’, o apagar de memória de lutas e resistências e a construção ideopolítica de um novo mundo [...] de consentimento**” (ALVES, 2011, p.109, grifos nossos).

⁸⁸BRASIL. Ministério da Educação. **Modelo Teste Prova Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/simulado-prova-brasil-2011>>. Acesso em: 12 out. 2014.

Outro aspecto relevante a ser apontado diz respeito ao conteúdo de determinados textos dos modelos da Prova Brasil enviados aos professores. Observamos que esses modelos estão repletos de traços que comprovam que são instrumentos para formação de competências sociemocionais, embora isso não fique explicitado, principalmente se fizermos uma leitura mais desatenta. Os textos são carregados de mensagens implícitas, que sem o conhecimento sobre os processos de formulação e implantação das políticas não poderíamos perceber.

Consideramos que determinados textos são selecionados para a Prova Brasil, por estarem vinculados à formação de valores e atitudes relacionados ao saber ser e conviver. Esse aspecto pode ser observado no seguinte texto de um simulado da Prova Brasil:

Figura 6:

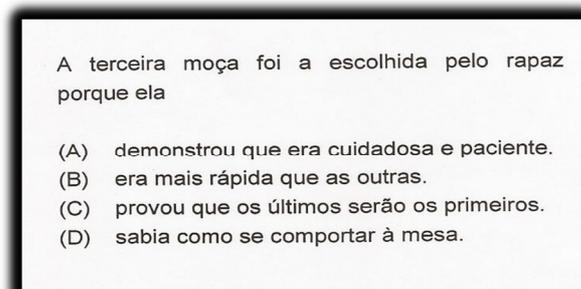


Fonte: Brasil (2011, p.12).

Este texto, não foi escolhido por acaso para ser modelo, ele foi selecionado porque traz a mensagem de que pessoas mais calmas, menos ansiosas e impacientes, que tendem a ter mais sucesso porque sabem se comportar, são mais sociáveis e mais aceitas. Para

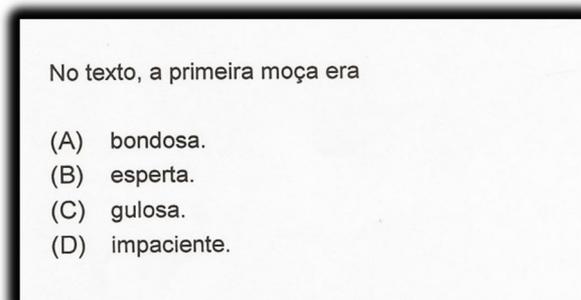
compreender o texto, o aluno tem que realizar a leitura e interpretar o significado dos enigmas, atentando-se para as “características subjetivas” das personagens. As questões reforçam este argumento:

Figura 7:



Fonte: Brasil (2011, p.13).

Figura 8:



Fonte: Brasil (2011, p.13).

A função destas questões modelo é dar os indicativos, para que professores formulem questões semelhantes, a partir das quais os alunos aprendam a ter uma maior “sensibilidade” para conhecer o outro, reconhecer suas características subjetivas e ainda procuram transmitir um tipo de comportamento ideal, evidentemente, o da menina cuidadosa e paciente, que certamente foi escolhida para ter a oportunidade de ser feliz.

É assim que a pedagogia das competências adentra o mundo escolar, com uma “inocência” infantil que sensibiliza a todos a trabalhar pela causa da paz e da coesão social, valores importantes para a reprodução do capital em seu atual estágio em que os conflitos se agudizam. Este discurso surge: “Como uma ideologia que confunde [...] [pretende] introduzir na barbárie capitalista o consenso e a concórdia, a justiça e a paz? [...] lirismo poético [...] a prosa capitalista [...]” (CHAUÍ, 1999, p.10).

O Projeto SENNA reforça o modelo de escola que precariza a formação da população. No modelo⁸⁹ apresentado por Primi e Santos (2014), a avaliação de competências socioemocionais possui 70 questões para os alunos do 5º ano, ou 4ª série, cada questão com cinco alternativas, as quais não apresentam alternativas certas ou erradas, como algo objetivo, ou seja, nas alternativas, o aluno tem que analisar e julgar se os comportamentos das personagens podem ter “nada”, “pouco”, “mais ou menos”, “muito” ou “totalmente” semelhanças com seus comportamentos. O sentido de questões deste gênero é levar os alunos a aprenderem a lidar e a reconhecer as características da subjetividade dos outros para, a partir disso, autoconhecerem-se.

No primeiro bloco, com quatro questões interrogativas, os alunos são levados a analisar perfis de personagens e a relacionar com os seus, por exemplo: Aline é desorganizada; Manuela um pouco mais organizada e Caio é extremamente organizado. No segundo bloco, com o mesmo número de questões, os alunos observam que: André é quieto; Rodrigo é sociável e Juliana falante (PRIMI; SANTOS, 2014).

O aluno observa o perfil das personagens das questões, comparando e julgando suas características pessoais. Em total afinidade com os direcionamentos dos documentos da política educacional e com as competências solicitadas no mundo produtivo, três elementos podem ser interpretados como objetivos destas questões. Primeiramente, o aluno precisa ser competente para analisar o comportamento do outro, suas reações, para saber lidar com situações e pessoas, evitando conflitos; em segundo lugar, o aluno deve conhecer a si mesmo, enquadrando-se em um perfil de personalidade; e em terceiro, o aluno observará um sujeito ideal para buscar igualar-se a ele.

O terceiro bloco da avaliação é composto por 14 frases, que fazem referência direta a atitudes dos alunos, a comportamentos em situações comuns na vida social. Estas frases objetivam diagnosticar, por exemplo, se o aluno consegue:

1-Terminar todo seu dever de casa [...] 5- Controlar seus sentimentos [...] 8- [...] [Acalmar-se] depois de ficar assustado [...] 11- Evitar ter pensamentos ruins [...] 14- Dizer a outras pessoas de sua idade que eles estão fazendo algo que você não gosta [...] (PRIMI; SANTOS, 2014, p.84).

No último bloco, de 48 frases, o aluno é solicitado a ler frases e autoavaliar suas características subjetivas:

⁸⁹Nos anexos outras questões podem ser observadas.

[...] 2- Perco a cabeça com facilidade [...] 4- Sou amável com quase todo mundo [...] 6- Sou um aluno (a) cuidadoso (a) e dedicado (a) [...] 8- Eu sou carinhoso com meus colegas [...] 10- Tenho facilidade em perdoar. 11- Fico nervoso com facilidade [...] 13-Eu me comporto gentilmente com os outros. 14- Não tenho paciência [...]17- Não ligo que os outros usem minhas coisas [...] 21- Gosto de colaborar com os outros [...] 24- Sou calmo (a) e controlo bem meu estresse [...] 33- Começo bate-boca com os outros. 34- Sou uma pessoa feliz e ativa [...] 41- **Sou obediente e faço o que me mandar** [...] 46- Gosto de conversar [...] (PRIMI; SANTOS, 2014, p.84-85, grifos nossos).

Esta avaliação representa o histórico uso que o capital faz da escola, transformando-a em uma instituição que valida um tipo de pensamento hegemônico, uma concepção de mundo importante para a manutenção da ordem social, forjando um sujeito dócil e obediente, que sabe e aceita seu papel na estrutura social, sem questionar, ou revoltar-se, pela exploração que vive. Assim, um sujeito que, quando excluído do mundo do trabalho, atribui a si próprio a responsabilidade, considerando-se “incompetente” ou desqualificado:

É que a escola muda seu sentido: ela não é mais local de assimilação e de presença [...] [frequente] das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante (LAVAL, 2004, p.23).

Não estamos aqui nos opondo ao fato de que os alunos devem obedecer seus pais e professores, serem gentis com seus colegas, emprestarem seus materiais ou organizarem os espaços em que vivem, mas o que questionamos é o fato de almejar-se tornar isso um conteúdo passível de ser avaliado, em detrimento da valorização dos conhecimentos sistematizados. Buscamos destacar que as políticas apontam para formação do homem obediente ao capital, um sujeito cooperativo, para aumentar a produção; solidário, para manter a pobreza em padrões aceitáveis; autônomo, para garantir a produção; organizado e responsável para cuidar das máquinas; comunicativo, para persuadir o consumidor, ou que seja capaz de conversar, ao invés de envolver-se em conflitos. Entendemos que todos esses valores e atitudes são tomados de maneira simbólica. Não almejam formar um homem emancipado, para viver sua existência, usufruindo dos benefícios da tecnologia, da ciência, do próprio trabalho e da natureza, mas apenas para atender à funcionalidade do capital. Assim, empregando o discurso de formar o homem em sua integralidade ou holisticamente,

esta política expressa a necessidade de tornar o homem em seu conjunto, subjetividade e corpo, ou melhor, apropriar-se de todas as suas dimensões cognitiva, afetiva e física.

Para fins de nossa pesquisa, a questão 20 da avaliação de competências socioemocionais merece ser destacada em relação às demais. Nela, o aluno é levado a refletir se: “De maneira geral, estou satisfeito (a) comigo mesmo (a)” (PRIMI; SANTOS, 2014, p.84). Devemos questionar este tipo de questão, porque além de ser vaga, pode representar total incoerência, se considerarmos que um aluno de nove anos de idade ainda não tem condições, nem estrutura psicológica desenvolvidas para avaliar seus “fracassos e sucessos”. Nesta idade, a criança ainda é dependente da autoridade e do direcionamento dos adultos, quiçá da própria sociedade⁹⁰ em que está inserido. Assim, querer “responsabilizar” uma criança sobre seu estado de espírito, sobre sua satisfação psicológica interior, pode ser considerada, no mínimo, uma grande insensatez.

Esta política busca incutir sobre o aluno a ideia de que ele, como indivíduo isolado, é responsável por seu projeto de vida, por seus méritos e fracassos, por sua condição de pobreza, por sua satisfação ou insatisfação, mascarando o fato de que existem aspectos históricos, sociais e econômicos que condicionam seus sentimentos e, principalmente, sua vida.

Os professores, ao trabalhar com esse tipo de formação, buscariam desenvolver situações-problema para dialogar sobre emoções, reações e sentimentos, ensinando aos alunos comportamentos adequados ao novo modelo produtivo. Nesse processo, interpretamos que ao retirar sistematicamente a possibilidade de assimilação de conhecimentos sistematizados, precariza-se a formação, transformando-a em uma maneira de garantir, conforme descreve Ianni (2005), uma “conformação deformante” do homem, que perde sua humanidade porque não entende a sociedade em que está inserido e torna-se incapaz de entender esta realidade, resistir e buscar a sua superação.

Contrariando os indicativos da pedagogia das competências, partimos do pressuposto de que os conhecimentos sistematizados não são assimilados por nossas experiências de senso comum. Pelo contrário, são resultado de um trabalho escolar, planejado e sistematizado, cujo objetivo é a apropriação dos resultados da ciência (GALUCH, 2014).

⁹⁰ O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, ao considerar que é dever da sociedade garantir a proteção integral da criança e do adolescente, por suas características peculiares físicas e emocionais, destaca muito bem este aspecto.

Os conhecimentos sistematizados não se consolidam na observação direta dos objetos, como ocorre com os conceitos espontâneos, mas englobam formas mais complexas e elaboradas do pensar, que potencializam nossas capacidades intelectivas, exigem um pensamento mais atento e um domínio sobre nossa ação intelectual (REGO, 2010).

As proposições da pedagogia das competências e das avaliações pautadas neste modelo, portanto, não buscam avaliar ou contribuir para a formação do pensamento conceitual, pelo contrário, acabam por estimular um pensamento voltado ao que é experimentado diretamente, ao concreto, característica do pensamento enraizado no empírico.

O pensamento empírico é operado em situações cotidianas, de maneira assistemática, por meio da observação e da relação direta com o objeto. A criança desenvolve este pensamento espontaneamente e, sem perceber, ele ocorre na experiência cotidiana com os pais, os amigos e os vizinhos. Enquanto que os conhecimentos sistematizados são aprendidos por outro caminho:

O processo de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, é longo e complexo, pois envolve operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras (tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar) (REGO, 2010, p.78).

A escola tem um papel fundamental neste processo, porque possibilita aos alunos contato com conceitos que em sua comunidade e em suas casas não terão acesso, conceitos científicos que não estão diretamente “[...] em seu campo de visão [...]” (REGO, 2010, p.79). Reforçando esta concepção, Saviani (2005) lembra que a escola tem um compromisso com o conhecimento sistematizado:

[...] eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não o conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2005, p.14).

Sob essa perspectiva, a mediação do professor e o papel da escola são “importantíssimos” para assegurar a apropriação de conhecimentos sistematizados por parte dos alunos e, em consequência, para contribuir para o desenvolvimento de formas

mais elevadas de pensamento. Quanto às avaliações abandonarem os conhecimentos sistematizados em enunciados de avaliações, para avaliar aspectos subjetivos sob o argumento de que são muito complexos, ou pouco úteis, ou, ainda, menos importantes para a resolução de problemas imediatos, do ponto de vista da formação significa limites, porém, do ponto de vista da adaptação, representa sucesso:

Essa ‘lógica da competência’, dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que a conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente úteis economicamente, comporta um sério risco de **desintelectualização e de desformalização** do processo de aprendizagem (LAVAL, 2004, p.63, grifos nossos).

É exatamente a complexidade e a necessidade de reflexão mais demorada e atenta, que tornam os conceitos essenciais e significativos para o desenvolvimento humano. A assimilação de conceitos sistematizados é compreendida como enriquecedora ao pensamento humano, porque parte do abstrato, em um movimento que vai do conceito e chega ao objeto concreto (REGO, 2010).

Luria (1979) desenvolveu estudos para demonstrar que a apropriação de conceitos coloca-nos em um patamar superior em relação a todas as outras espécies animais, este processo ocorre por meio do desenvolvimento da linguagem e na atividade escolar. Assim, quando realizamos as análises das questões da Prova Brasil, vemos em algumas questões que os alunos são colocados diretamente com a representação material, com o sentido concreto dos conceitos e não com os sentidos abstratos, o que não exige que os alunos evoquem representações internas sobre conceitos como área, perímetro, ou conceitos como cone ou esfera, adjetivos, substantivos etc.

Esses conceitos são importantes porque, ao “[...] dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formam na história multissecular da humanidade” (LURIA, 1979, p.20). Nós, como seres humanos, construímos o sentido das palavras e as capacidades de interpretação desses sentidos, em nossa perspectiva é isso que deve ser transmitido no processo de ensino-aprendizagem⁹¹ dos alunos e, conseqüentemente, ser avaliado.

⁹¹ De nossa perspectiva, os conhecimentos sistematizados, a cultura erudita, todo o legado produzido pela humanidade deve ser o objeto central da política e da prática educacional. As disciplinas escolares que compõem o currículo têm as disciplinas científicas que se desenvolvem nas universidades, nos laboratórios,

Quando solicitamos aos nossos alunos atividades como calcular o perímetro, não estamos defendendo um ensino mecânico, mas o domínio do conceito para que sua relação com a realidade seja mediada. Esse processo é diferente de solicitarmos aos alunos para contar quanto mede os lados de uma determinada figura, isto porque “[...] o conceito genérico, representado pela palavra que pelo grau de concreticidade pode afigurar-se pobre, pelo sistema de ligações que ela implica é incomparavelmente mais rico do que a representação concreta do objeto [...]” (LURIA, 1979, p.35).

Luria (1979) ajuda-nos a compreender que,

[...] ao mencionar determinada palavra, o homem não apenas reproduz certo conceito direto mas suscita praticamente todo um sistema de ligações que vão muito além dos limites de uma situação imediatamente perceptível e têm caráter de matriz complexa de significações, situados num sistema lógico (LURIA, 1979, p.36).

O autor reforça a importância dos conceitos, pois os alunos, ao longo da vida escolar, vão ampliando a compreensão dos conceitos e a significação das palavras e, em consequência, suas capacidades psíquicas, como percepção, memorização, pensamento verbal abstrato, atenção deliberada etc. O conhecimento e, conseqüentemente, a educação escolar, nesta vertente, ganham centralidade, pois contribuem para que o homem “[tome] consciência do mundo de diferentes modos” (LURIA, 1979, p.38).

A palavra “área”, por exemplo, pode ter uma série de significações, dependendo do contexto, e exigir dos alunos uma diversidade de raciocínios, generalizações e diferenciações. Esta palavra pode significar um cômodo de uma casa, ou ramos de atuação (como a “área” da medicina, “área” da docência etc.), como pode significar a superfície de uma figura plana, de espaços reais ou fictícios, como um campo de futebol ou uma praça etc. Dependendo da figura, ou forma de um terreno são empregadas fórmulas que precisam ser compreendidas e retomadas e, em consequência, múltiplos raciocínios de adição, subtração, multiplicação e divisão.

por meio das pesquisas elaboradas pela comunidade científica como referência. As disciplinas científicas são recontextualizadas, adaptadas e planejadas, para o ambiente e espaço escolar, um movimento que implica disputas por status e jogos de poder. Outro aspecto importante é que disciplinas escolares podem ser selecionadas para o currículo sem ter qualquer vínculo com as disciplinas científicas, seguindo, desta maneira, a lógica de um currículo integrado, que considera a utilidade, o interesse dos alunos e as finalidades sociais como critérios para selecionar o que deve ou não compor a grade curricular, como por exemplo, disciplinas como educação moral e cívica, meio ambiente, sexualidade, cidadania etc (LOPES, 2008).

Assimilado o conceito de “área”, o aluno pode prosseguir para a compreensão e o cálculo de “volume”, de figuras dimensionais e pode diferenciar conceitos entre si. Como observa Luria (1979):

É natural que esse sistema de relações semânticas, implícito na palavra que expressa um conceito, permita ao pensamento movimentar-se em muitos sentidos, que são determinados pela ‘amplitude’ e a ‘profundidade’ desse sistema de relações. Por isto a palavra que forma conceito pode ser considerada, com todo fundamento, o mais importante mecanismo que serve de base ao movimento do pensamento (LURIA, 1979, p.36).

Em face do exposto, entendemos que a avaliação de conceitos é imprescindível, para usá-los, pois envolve “movimento do pensamento”. A compreensão do conceito de área, não se resume apenas a contar quadradinhos, ação realizada quase de maneira automática, sem necessariamente exigir pensamento complexo.

Nestes termos, constatamos que a pedagogia das competências ao realizar a crítica “[...] [ao] tradicional, [derrota] [...] a tradição; [...] [ao] combate[r] à memorização, a memória é vencida; em nome do aprender brincando, democratiza-se a pseudoformação” (GALUCH, 2014, p.135). Diante disso, se a pseudoformação simula ser formação, as avaliações jamais se contradizem a está lógica, pelo contrário, somam e reafirmam a pseudoformação.

CONCLUSÃO

Ao longo de nossa investigação procuramos construir os argumentos, para responder à questão inicial, cujo propósito era compreender: “Por que os novos direcionamentos da política educacional passam a dar ênfase à avaliação de competências (Prova Brasil e Projeto SENNA)?”.

Para responder a esta questão, na segunda seção, compreendemos que as alterações ocorridas no SAEB, em 1997, com elaboração de matrizes pautadas em competências, estão relacionadas a um amplo processo de reformas, influenciadas pelas exigências da política supranacional em consonância com grupos de intelectuais brasileiros que seguiam a vertente construtivista. Esses grupos objetivavam imprimir nas concepções e práticas pedagógicas dos professores, um viés menos conteudista e voltado à memorização. Nos relatórios, observamos que existia a crítica ao caráter enciclopédico, livresco, bancário e ultrapassado da escola ao ensinar, tornando evidente que era preciso realizar modificações na prática avaliativa. Esses grupos que participaram da elaboração das primeiras matrizes de referência do SAEB, em 1997, tinham esta ideia como norte.

Nessa seção, também descrevemos as principais características do Projeto SENNA, como sua matriz de referência, pautada em cinco dimensões subjetivas, sendo elas: abertura a novas experiências; amabilidade; extroversão; conscienciosidade e estabilidade emocional. Procuramos expor os discursos propositivos a seu respeito, os quais defendem que a avaliação de competências socioemocionais impulsiona a aprendizagem de conteúdos escolares, melhora o caráter e promove mais sucesso escolar e profissional. Quando analisamos todas as constatações construídas pelo Projeto SENNA, interpretamos que avaliações desse gênero objetivam disseminar concepções até mesmo preconceituosas. Esse aspecto pode ser observado nas constatações obtidas pelos seus defensores, ao relacionar desempenho cognitivo, em avaliações como Prova Brasil, PISA e Saerjinho e o Projeto SENNA:

[...] os meninos revelaram ter mais Abertura a Novas Experiências, porém Lócus de Controle mais externo, o que reflete uma tendência de atribuir às situações correntemente vividas ao acaso, sorte ou ações e decisões tomadas por terceiros. A grande diferença, contudo, foi na **Estabilidade Emocional, muito maior entre os meninos** (PRIMI; SANTOS, 2014, p.70, grifos nossos).

Primi e Santos (2014) mostraram resultados do Projeto SENNA, que categorizam meninas como mais responsáveis, amáveis, conscienciosas e com menores índices de equilíbrio emocional. Estas constatações podem ser utilizadas para reafirmar e dar “cientificidade” a preconceitos e segregações.

Concordamos com o documento da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), que, ao endereçar uma carta aberta a toda a sociedade, foi taxativa nas críticas feitas à avaliação do Projeto SENNA:

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) vem manifestar seu repúdio à adoção e a institucionalização de uma avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens, no âmbito de iniciativas de avaliação em larga escala em curso no Brasil. Trata-se de rejeitar a adoção, como política pública, do programa de medição de competências socioemocionais, denominado SENNA[...] (ANPED, 2014, p.1).

Neste documento defende-se que esta avaliação deve ser negada porque os valores que buscam transmitir estão relacionados a um projeto de sociedade, que atende a interesses e naturaliza concepções de mundo, como por exemplo, a aceitação das desigualdades sociais como um problema individual e subjetivo. Estes valores são transmitidos para atender a interesses de grupos dominantes⁹², de forma que pode:

[...] rotular e estigmatizar crianças e jovens por não se saírem bem nos testes socioemocionais, culpabilizando-os pelo fracasso, abstraindo fatores contextuais, sejam suas condições de escolarização, seja capital econômico, social e cultural. Em consequência, não se estaria afirmando preconceitos a respeito de determinados estudantes? (ANPED 2014, p. 3).

Os membros da Anped, nesse documento, consideram que essa avaliação revela disputas políticas e ideológicas que estão presentes na educação brasileira. Por isso, deve ser interpretada como uma iniciativa incoerente e que impõe um tipo de conteúdo educacional: “As questões da avaliação são [...] uma arena política, ideológica, cultural e de poder (ANPED, 2014, p.1). Em sua perspectiva, esse modelo avaliativo não é neutro; devemos criticá-lo também pelo fato de ser formulado por uma instituição com interesses

⁹²O Instituto Ayrton Senna recebe financiamento de corporações multinacionais como a Coca-Cola, Boeing, Monsanto e Citybank, consequentemente, atende seus interesses. “Show das poderosas: conheça as dez mulheres mais ricas e influentes do Brasil”. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/economia/fotos/>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

privados, no caso o Instituto Ayrton Senna, que passa a ter o poder de influenciar, por meio da avaliação, a formulação de um tipo de currículo escolar (ANPED, 2014).

Outro aspecto a ser considerado em nossa análise corresponde ao balanço de resultados do Projeto SENNA. Argumenta-se que foi constatado que famílias com melhores condições, cujas mães têm um maior nível de escolaridade, tendem a ter filhos “menos” responsáveis, esforçados e organizados, ou seja, menos conscienciosos. Esta constatação é vista como importante no sentido de que pode melhorar o desempenho dos grupos de risco, ou seja, dos pobres, que estão à margem de direitos básicos. Foi constatado, com os resultados do Projeto SENNA, cruzando-se dados com avaliações de competências cognitivas e com os questionários socioeconômicos que “[...] pais com menor escolaridade e recursos econômicos não parecem estar em desvantagem em relação aos pais mais economicamente favorecidos” (PRIMI; SANTOS, 2014, p.71).

Compreendemos que esta política parte do princípio de que questões de ordem econômica não implicam desigualdades culturais, ou menor desempenho na escola, desconsidera os condicionantes de ordem material e cultural que influenciam a formação humana. Essas afirmativas desconsideram a realidade histórica e objetiva, apresentando um fraco enraizamento científico. Nesses termos, basta que os pobres incentivem seus filhos, ao invés de serem formuladas, nos limites da sociedade capitalista, políticas de distribuição de renda.

Com isso, no encaminhamento das atuais políticas de avaliação, observamos uma mudança, pois se antes entendíamos que a escolarização das mães e seu nível socioeconômico eram aspectos que influenciariam a educação escolar e a formação da personalidade dos filhos, atualmente, esses tipos de “pesquisas científicas”, parecem evidenciar o contrário.

Na investigação, identificamos que, no processo inicial de implementação da avaliação e de currículos de competências socioemocionais, os professores são vistos como essenciais, serão mediadores das competências socioemocionais, agindo na comunidade para ensinar os pais a formar o caráter dos alunos, a exemplo do que ocorre no Uruguai, com o programa *Cresce Contigo*, no qual professores deslocam-se para atuar mais de perto na comunidade, como itinerantes nas casas dos alunos. Posicionamo-nos de forma contrária porque, de acordo com o referencial que nos orienta, os profissionais da educação devem dedicar-se a tarefas escolares, especificamente com o trabalho com conceitos sistematizados essenciais ao desenvolvimento humano.

As proposições de Tough (2014), que foram levantadas na segunda seção, apontam para a importância de desenvolver nos alunos a ideia de que eles são os principais responsáveis pelo seu crescimento. De nossa perspectiva, isso funciona como uma espécie de “pedagogia da exclusão”, que objetiva “[...] introjetar a responsabilidade [...] [pela condição de desempregado, de fracasso ou incompetente]” (SAVIANI, 2008, p.431), desconsiderando que o desemprego é algo endêmico ao capital e que o sucesso profissional depende de outros aspectos, além da escolha individual. Estas proposições só reforçam a deturpação da realidade, omitem o fato de que não existe trabalho para todos, e principalmente, que o capitalismo alimenta-se dos exércitos de trabalhadores desempregados.

Todos os argumentos dos defensores do Projeto SENNA, assim como iniciativas de fomento a pesquisas, a realização do Fórum sinalizam que está em curso um caminho de aceitação de avaliações desse gênero. Isso porque, uma ação política é política quando está em ação, quando é internalizada e passa a fazer parte do cotidiano da população (HOFLING, 2001).

Na história da política educacional, a partir de 1990, a aceitação de avaliações externas, como SAEB e ENEM, por professores, diretores e sociedade foi um processo construído pelo Estado, o qual atuou de maneira pedagógica. Freitas (2007), analisando a construção dessa aceitação considera que o discurso em defesa das avaliações do SAEB e do ENEM, procurou agir sobre os sentimentos, os comportamentos e as atitudes da população. O discurso afirmava que avaliações externas eram “imprescindíveis” para melhorar a educação, ocultando os reais objetivos do “Estado-avaliador”, de regular e instituir reformas curriculares (FREITAS, 2007).

Diversos canais foram usados para a consolidação do SAEB e do ENEM, no período de 1988 a 2002, como por exemplo, “[...] fóruns; publicidade oficial; estudos; experiências piloto; consultorias; intercâmbios internacionais; pesquisas; seminários; convênios; parcerias e capacitações de profissionais [...]” (FREITAS, 2007, p.174).

Observamos, ao considerar essa trajetória de consolidação de avaliações externas, que o Brasil está caminhando a passos largos para que essa proposta de avaliação possa consolidar-se como prática educacional. Alunos da Universidade de Harvard⁹³ visitaram o Instituto Ayrton Senna para trocar experiências e desenvolver jogos educativos como

⁹³INSTITUTO AYRTON SENNA. **Alunos de Harvard fazem projeto para desenvolver socioemocionais nas escolas públicas brasileiras**. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/http>> Acesso em: 15 jun. 2015.

bingos e adivinhações de emoções, para estimular as competências socioemocionais de alunos brasileiros.

Na seção três de nossa pesquisa, ao abordarmos as concepções de competências, deparamo-nos com um conceito bastante ambíguo. Em alguns momentos, competências podem ser identificadas como esquemas de pensamento, objetivos educacionais, um agir eficazmente no trabalho e na escola e podem ou não estar acompanhadas de locuções, como “saber fazer”. Em meio a esta indefinição conceitual, como um campo intrincado, descobrimos que este fenômeno é muito típico em ideologias que buscam deixar os professores desarmados em sua prática e fora do debate educacional, ao mesmo tempo, deixando o espaço livre para psicólogos industriais, consultores, economistas, denominados de tecnocratas da educação (KAWAMURA, 1990). Esses profissionais, por sua vez, objetivam usar a educação, a escola e a prática avaliativa, como instrumentos em favor dos interesses do capital, fazendo da educação escolar um refinado instrumento de manipulação e de controle do que é ensinado e da sociedade em geral.

A respeito da indefinição da noção das competências, nos relatórios do SAEB, não há referências explicativas sobre os teóricos que fundamentam a perspectiva pedagógica das competências, somente a partir de 2008, em um documento sobre a Prova Brasil, vemos a menção à perspectiva de competências de Philippe Perrenoud.

Quando analisamos esses documentos sobre avaliações externas, vemos que eles funcionam como disseminadores ideológicos. Os relatórios enviados aos professores, os simulados, os materiais didáticos de divulgação da Prova Brasil, assim como os materiais do Projeto SENNA, são instrumentos utilizados como meios para execução de reformas educacionais, por meio, por exemplo, dos tipos de questões, das imagens e dos conteúdos dos textos. Os instrumentos de avaliação, os relatórios educacionais vinculados a elas, trazem com “sutileza” as mutações pedagógicas, substituem, alternam palavras passando a empregar termos como habilidades, competências, saber fazer, levando-nos a aceitar um discurso obscuro e confuso, de forma quase natural, sem muitos questionamentos ou resistências.

A nossa investigação permitiu constatar um ponto importante, já que teóricos como Ramos (2011) afirmam que a formação para as competências não é tão explícita no Ensino Fundamental e que ela sempre deixou sua marca no ensino profissionalizante. Todavia, em nossa interpretação, ela tem, cada vez mais, mostrado sua face também nos anos iniciais, por meio de avaliações como a Prova Brasil e o Projeto SENNA.

Nesse movimento de disseminação da formação por competências, organizações como a OCDE, Banco Mundial, UNESCO têm expressiva atuação. Os resultados de avaliações são analisados e tratados por elas com grande liberdade, elas podem nos monitorar e fazer das escolas imensos laboratórios, como é o caso da América Latina. Um dos problemas desse poder sem medidas, de nossa perspectiva, é que não sabemos realmente como os dados são usados.

Ao longo da pesquisa, vimos que a política educacional de avaliação tem dado ênfase à questão do caráter. Analisamos que sua flexibilização e fluidez são criadas pela dinâmica do modelo produtivo e que a escola, por sua vez, é conclamada a atuar sobre a subjetividade que pode ser perigosa ao ordenamento social. Carvalho (2002) ressalta que o homem flexível é um homem sem vínculos, não é um ser unificado, com princípios e valores padronizados, não tem comportamentos previsíveis e pode apresentar comportamento antissociais, porque: “[...] a flexibilização produtiva dá às pessoas mais liberdade para moldar suas vidas, **mas também flexibiliza as relações e o caráter**” (CARVALHO, 2002, p.52, grifos nossos).

Esse homem é um ser complexo: “[...] alguém sempre **indefinido, informe, sem cara, sem máscara, em busca de figura e figuração**. Fazem parte da multidão de trabalhadores ativos e inativos, empregados e desempregados [...]” (IANNI, 2005, p.31, grifos nossos). A escola, diante dessa indefinição, ao trabalhar com as dimensões do *Big Five*, atende às atuais demandas do capitalismo, de formação de um sujeito responsável, autônomo, colaborativo, comunicativo e capaz de manter relacionamentos estáveis, a escola, ao invés de trabalhar com conteúdos tradicionais, é conclamada a “modelizar” esse homem flexível, preparando-o para viver em uma sociedade competitiva e cada vez mais individualizada. Este é o “ideal” de sujeito que deve ser formado pela escola na atual fase do capitalismo.

Ao mesmo tempo que esse homem é criado pela lógica capitalista, pode tornar-se ameaçador para o próprio sistema, porque pode violar a propriedade privada, a vida, abandonar o trabalho, porque não deve fidelidade e não cria vínculos profundos. É um ser marcado por traços de egoísmo, incapaz de pensar no outro e voltado apenas para “sua” satisfação. Esse homem, submetido a uma constante pressão, é vulnerável, pois vive num mundo de solidão em constante insegurança e ameaças. O que significa que, no mundo da instabilidade, da inconstância e da volatilidade, a “solução” é educar para a estabilidade que não existe na realidade concreta.

Na sociedade pautada no estímulo ao consumo desenfreado, na busca obsessiva pelo ter, a vida humana se torna uma vida sem sentido e um campo fértil para as doenças da alma (ALVES, 2011). Por isso, a escola nas proposições do Projeto SENNA, poderia ensinar os alunos a serem perseverantes, resilientes e otimistas para suportarem esta realidade de barbárie social.

Ainda na seção três deste trabalho, pontuamos que a gestão das competências nasce no mundo produtivo, para responder às novas necessidades de formação geradas pelo toyotismo. Assim, tanto as matrizes, quanto os descritores e os quadros de competências almejados, são herdados do mundo do trabalho. Em decorrência dessa influência, as matrizes de competências profissionais sofrem alterações, mediações e as adaptações necessárias, para tornarem-se currículos escolares e matrizes de avaliações.

Em nossa interpretação, o modelo de competências no mundo do trabalho, que dá base à Prova Brasil e ao Projeto SENNA, reafirma a exploração do trabalhador, naturaliza a supressão de direitos, assim como, orienta para uma formação específica de um sujeito conformado com as desigualdades profissionais, salariais e de condições de vida. Este modelo de formação de competências, ao reconhecer que uma pessoa é mais competente que outra, superior ou mais capacitada, ajuda a justificar salários e condições de vida também diferenciadas, enfraquecendo a unidade da classe operária, que passa a competir entre si, neutralizando a luta pela transformação de uma realidade socialmente construída.

Na seção quatro, procuramos apontar os principais aspectos do pensamento educacional de Phillippe Perrenoud (1999b). Em sua concepção, as modificações em avaliações podem ser um veículo para alterar a atuação pedagógica dos professores. Nesse pensamento, as avaliações tradicionais de conceitos memorizáveis são ultrapassadas e, por isso, devem ser superadas. Esse aspecto nos leva a afirmar que existe a influência de seu pensamento nas mudanças do SAEB, em 1997, que levaram à adoção de matrizes avaliativas estruturadas em competências.

Do que investigamos, podemos constatar que a personalização do processo educativo está no cerne da pedagogia das competências. Desse modo, o professor não ministra aulas expositivas, com diálogos coletivos, mas procura atender às necessidades individuais, realizando um planejamento “sob medida ao aluno”, com situações-problema específicas para cada estudante (PERRENOUD, 2000). Nós consideramos esta forma de organização do ato educativo inviável, em salas com 30 alunos, como é a realidade

brasileira, o que faz com que estas proposições só contribuam para aumentar o fracasso escolar.

Temos observado que, no ideário da pedagogia das competências, as “situações” de diálogo entre equipes são entendidas como momentos “plenos” de prática democrática. A este respeito Carvalho (s/d) alerta que: “É [...] equívoco [...] confundir democracia com relações respeitadas, [com momentos de] cooperação, autonomia de sujeitos [...] [em] grupo[s] [...], os quais podem sugerir e opinar sobre tudo” (CARVALHO, s/d, p.13).

Acreditamos que a exposição de opinião faz parte da ação pedagógica, como um dos muitos aspectos fundamentais para o exercício democrático. Devemos, porém, conscientizar-nos de que a democratização da escola passa por mudanças mais amplas, do que apenas comportamentos isolados. Entendemos que estas proposições obscurecem o fato de que a democratização da escola, da cultura e da qualidade educacional, passa pela democratização da produção material, da superação da divisão do trabalho e logicamente do fim do antagonismo entre classes (CARVALHO, s/d).

É importante sabermos que a prática pedagógica, pautada por essa concepção, não assegura aos alunos a apropriação dos mesmos conteúdos, pois essa ideia de que cada aluno tem seu ritmo próprio e aprende o que interessa a ele, em nosso ponto de vista, contribui para a conformação sobre a marginalidade e a desigualdade escolar. Em uma escola comprometida com um projeto emancipador, o objetivo é que os alunos aprendam conceitos científicos universais validados pela comunidade acadêmica, produto de uma construção coletiva e de constatações científicas. Esta proposta almeja instrumentalizar, transmitir conhecimentos historicamente elaborados e cultura humana, de modo que todos devem ter acesso, como direito social. Contraditoriamente, ao que indica a pedagogia das competências, porque o que buscamos não é a formação para adaptação ou para ignorância, mas para superação das relações capitalistas.

Perrenoud (2001) defende que, se os alunos aprenderem apenas uma parte dos conteúdos, aquilo que interessa e que é útil para o cotidiano, ou seja, para a vida prática, é suficiente. Nossa concepção caminha no sentido inverso: que os professores devem procurar transmitir o máximo de conceitos científicos durante o processo de ensino e de aprendizagem, pois qualidade e quantidade devem andar juntas. Concordamos com a afirmação de Cêa e Viriato (2008) de que a pedagogia das competências tende a “desconteudizar” a escola, pois o que interessa é o fazer: “Para isso, não importa mais possuir um grande acervo de conhecimentos” (CÊA; VIRIATO, 2008, p.124).

Sob a dinâmica da pedagogia das competências, a instituição educacional deveria valorizar competências aprendidas em outros ambientes. A este respeito, é pertinente pensarmos nas populações que não dispõem de outros lugares para aprender ou desenvolver competências, que não frequentam bibliotecas, teatros, não têm condições para custear o aprendizado de outras línguas. Será que realmente estes alunos dispõem de outros meios que tornem possível assegurar sua apropriação de conhecimentos sistematizados produzidos socialmente e acumulados historicamente para ser possível desqualificá-los e desprezá-los na escola? (KUENZER, 2001).

Quando, com base nos estudos de Braverman (1981), analisamos a forma como o capitalismo precariza a formação humana, é possível compreendermos que a ciência tornou-se um instrumento do capital e seu vínculo por parte da classe trabalhadora foi rompido. No processo produtivo, ação e planejamento foram separados, e os conhecimentos tomados como mercadorias, restritos a seletos grupos de pesquisadores que realizam caros experimentos em países centrais, em grandes laboratórios e universidades inacessíveis para a maioria da população, com a finalidade principal de servir aos desígnios do capital. Com base nessas análises, poderíamos afirmar que a pedagogia das competências ao enveredar-se primordialmente para o “fazer”, expressa um fenômeno que tem ocorrido ao longo do desenvolvimento do capitalismo, no mundo produtivo, no qual planejamento e ação foram separados de ambiente e o trabalhador comum ficou apenas com a execução de tarefas previamente definidas.

É evidente que na sociedade capitalista as classes privilegiadas apropriam-se de conceitos científicos de maneira profundada, têm acesso à literatura clássica brasileira e universal, à complexa linguagem da informática, à imensa gama de nomenclaturas, de conceitos sistematizados envolvidos no planejamento de *softwares* e *hardwares* etc.

Quanto a esta polarização entre os que têm acesso ao alto conhecimento e os que estão desprovidos dele, Moraes (2001) alerta que existem grupos profissionais mais elitizados que recebem uma formação teórico-metodológica que não é oportunizada às classes populares. Esses grupos de profissionais, devido à divisão de trabalho, precisam de um maior contato com a teoria e melhor formação para assumirem postos de comando, de planejamento e de controle da produção de mercadorias e ideias. Por outro lado, para a grande massa, em decorrência do avanço tecnológico, do processo de simplificação do trabalho e da objetivação do conhecimento na máquina, parece bastar apenas saber ler

mensagens básicas, interpretar passagens, panfletos, resolver alguns cálculos básicos e saber comportar-se.

Outro fator a ser considerado em nossa análise é o de que a escola, ao colocar como um de seus objetivos a formação de acordo com as dimensões do *Big Five*, educando para a paz e a harmonização social e secundarizando os conceitos científicos, ao invés de fortalecer a subjetividade dos alunos, está enfraquecendo-a. Nesse processo, não vemos a constituição de uma subjetividade autêntica, porque objetiva-se inculcar comportamentos, valores, ideologias para manutenção do capitalismo (ALVES, 2011).

Por isso, não podemos ser ativistas deste modelo de formação. Apesar de suas belas e confortantes palavras, elas escondem os conflitos e antagonismos sociais, levando-nos a acreditar que os problemas sociais decorrem da subjetividade e não da própria dinâmica do capital. Somos levados a aceitar que são problemas internos do homem, gerados por sua incapacidade para controlar emoções e de saber lidar com cada situação.

Ao trabalharmos com os princípios defendidos pela pedagogia das competências, estaremos contribuindo para que os dilemas sociais se perpetuem em vez de cessarem. A esse respeito concordamos com Laval, quando afirma: “[...] a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura” (LAVAL, 2004, p.16).

O autor nos leva a refletir sobre os limites das políticas que buscam impor nas escolas uma educação para coesão social:

[...] a escola poderia, sozinha, chegar ao fim da “degradação do ambiente social”, quer dizer, das desigualdades, da insegurança social, da anomia crescente, da [...] [delinquência], etc. Sobretudo, não se vê como uma escola, cujas competências seriam as mesmas da sociedade de mercado, poderia contrariar os efeitos de dissolução [...] [do] curso atual [?] (LAVAL, 2004, p.20).

Entendemos que não surtirão os efeitos propalados, tentar colocar sobre a formação do homem a solução para a infinidade de problemas sociais. Por isso, a solução para os problemas não reside em formar competências socioemocionais, em detrimento de modificações na forma de produção da vida, sem alterações estruturais nas relações de trabalho, sem o fim da exploração do homem.

Quando analisamos o discurso político, observamos que a escola é conclamada a acolher as classes marginalizadas, tornando-as aceitas no espaço educativo e social, por meio de uma prática pedagógica que oferece as competências para que os alunos possam

ser felizes (BANCO MUNDIAL, 2011). É difundida a ideia de oferecer a esses alunos uma escola em que deverão sentir-se felizes, embora não necessariamente seja a escola que deverá transmitir conhecimentos. Assim, parece-nos ser uma pedagogia que conduz os alunos a se sentirem conformados à ordem social, ou seja, felizes mesmo que explorados e empregados formal ou informalmente. As propostas educativas atuais, em nossa interpretação, parecem tratar de uma felicidade falsa e cínica, porque pautada na ignorância sobre a realidade dos que são oprimidos.

Quando nos dedicamos a analisar as questões propostas pela Prova Brasil, relacionando com seus descritores, fica evidente que não há valorização de uma linguagem científica. Observamos que a metodologia da Prova Brasil permite que a resposta de um determinado exercício esteja nele próprio, não exigindo que o aluno atue com fórmulas, conceitos, compreensão de fenômenos etc. Esta inteligência envolve um saber de ordem operacional e procedimental, em que o conhecimento científico perde centralidade e ganha espaço a “ação”. A metodologia que valoriza a inteligência fluida não é utilizada apenas na Prova Brasil, mas em provas de concursos públicos, em exames de vestibulares e no ENEM.

Os documentos internacionais e nacionais destinados à educação têm feito severas críticas à memória. Esse aspecto é repetidamente observado nos relatórios do SAEB, nas proposições atuais do Projeto SENNA. Consideramos que essas críticas estão relacionadas ao grande desenvolvimento de recursos tecnológicos, como *pen drives*, Cds, celulares, computadores usados na vida social e no mundo produtivo. A alta tecnologia capaz de criar robôs e máquinas inteligentes também permite a substituição do homem e de sua memória com grande eficiência, devido ao desenvolvimento destas memórias artificiais.

A linguagem das máquinas industriais, segundo Sennett (2012), é simplificada e assemelha-se à de computadores domésticos. Além de serem grandes armazenadoras de informações, as máquinas potencializam a produção muito mais do que mão e cérebro humanos podem fazer. Disso decorre que a memória humana e a aprendizagem de conceitos científicos têm pouco valor no mundo produtivo para a maioria dos membros da classe trabalhadora.

Isso nos permite dizer que estamos vivendo um momento histórico de infinitas possibilidades e grande poder civilizatório que, contraditoriamente, leva-nos à animalidade: “[...] contradições vivas do capital, visto que [...] contém **elemento de civilização em excesso**, instigando, portanto, **o estado de barbárie** [...] a uma negação

continua da própria civilização [...]” (ALVES, 2011, p.23, grifos nossos). Isso ocorre porque a lógica do sistema econômico é esta: desenvolver a tecnologia para produzir em escalas cada vez maiores, mas, por outro lado, faz do homem um mero objeto, um sujeito ignorante incapaz de questionar esta realidade. Vemos que na lógica capitalista, em primeiro e último planos, o que interessa realmente é o lucro, sendo que o homem é apenas um meio para tal aquisição.

Diferentemente do que é apregoado pela pedagogia das competências, acreditamos que não podemos retirar da escola a utilização da memória, porque assimilar conhecimentos, fatos e fórmulas são capacidades importantíssimas e típicas do pensamento humano. Isso não significa que a prática educacional deva ser resumir à “decoreba” ou que as avaliações devem ser estruturadas com base em memorização mecânica. Nós estamos apenas fazendo a leitura da realidade objetiva, com o intuito de fecundar o pensamento crítico, pois não sabemos o resultado futuro da desvalorização da memória em questões escolares, nem os impactos dessas mudanças na anatomia do cérebro e para a própria história que passa a ser esquecida. Por isso, Ramos (2011) entende que a noção das competências articula-se a um processo de enfraquecimento do conhecimento social.

Não somos contrários a avaliações externas, já que avaliar é uma ação própria dos seres humanos e que está no cerne da prática educacional, pois permite diagnosticar os efeitos da ação educativa, para alcançar melhor aprendizagem, para refletir e tomar decisões sobre o ensino e a aprendizagem. Entretanto, opomo-nos à forma como tem sido usada, apenas com o princípio de difusão de valores que contribuam para garantir a perpetuação do modo capitalista, por propagar a competição entre instituições de ensino, mas, principalmente, por sinalizar para um tipo de formação que almeja a “competência” de aceitar a pobreza social e as relações de trabalho exploratórios.

As competências cognitivas, avaliadas pela Prova Brasil e as socioemocionais pelo Projeto SENNA, na análise crítica de Saviani (2008, p.437, grifo nosso) servem para: **“Para adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais”**.

Na interpretação de Saviani (2008), as competências cognitivas têm como objetivo adaptar os alunos ao meio “natural e material”, para que possam compreender as manifestações da natureza, assim como as relações comerciais, os códigos sociais etc. Enquanto que, as competências socioemocionais que ele chama de afetivo-emocionais,

avaliadas pelo Projeto SENNA, contribuem para viver socialmente de maneira pacífica, enfrentando os problemas e os conflitos do “meio social”. Dessa maneira, a pedagogia das competências tem como objetivo central “[...] dotar os **indivíduos de comportamentos flexíveis** que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2008, p.437, grifo nosso).

Dessa perspectiva, observamos que tanto a Prova Brasil quanto a avaliação socioemocional expressam dois movimentos da realidade, em que é importante formar: “[...] capacidades e competências para que os sujeitos tenham condições de atuar no mercado de trabalho; outra voltada para a formação de valores e atitudes frente às novas formas de sociabilidade [...]” (GALUCH; SFORNI, 2011, p.64).

Sabemos que, para viver nesta sociedade, as pessoas têm de se apropriar, mesmo que rudimentarmente, da linguagem escrita e numérica, para trabalhar, transitar nas cidades, consumir etc. Isso explicaria a existência da Prova Brasil, uma avaliação voltada a competências cognitivas básicas, como leitura e cálculo, com uma linguagem simples e que exige mais a capacidade de leitura interpretativa. Por outro lado, avaliações, como a elaborada pelo Projeto SENNA, contribuirão para educar moralmente a população, educar o “caráter”, moldando um tipo de personalidade, que sirva para o mercado de trabalho, que exige um perfil de profissional comunicativo, responsável, controlado emocionalmente, em resumo, um sujeito submisso e produtivo.

O Projeto SENNA evidencia uma realidade em que é preciso educar o empregado flexível, porque vive constantemente com medo, com ansiedade, pelas incertezas de ser demitido e ficar sem meios de garantir sua existência. Além disso, busca-se educar o desempregado, o sujeito expulso do mundo do trabalho, que deve ter equilíbrio emocional para aceitar sua condição, como uma responsabilidade individual, como também deve criar estratégias para sair dessa situação, agindo de maneira resiliente, ou seja, de forma positiva, sem envolver-se com o crime, com as drogas, ou seja, sem apresentar comportamentos que comprometam a harmonia social, entretanto, cerceado do entendimento da dinâmica da sociedade capitalista que o expelle do trabalho.

A escola, nesta proposta política, serve para formar ambos, empregado e desempregado, forjando neles sentimentos de docilidade, para que não se revoltam e aceitem passivamente a exploração e a miserabilidade, evitando conflitos. A escola é usada para formar um aluno disciplinado, leal e responsável, controlado emocionalmente para, no

futuro, suportar a cobrança de produtividade no mundo do trabalho, para suportar viver em uma sociedade autodestrutiva, fragmentada, de caos social e de deterioração do homem.

As proposições da política de avaliações externas nos evidenciam que, em tempos de perda dos direitos trabalhistas, como o que vivemos, a exemplo das políticas de terceirização⁹⁴ no Brasil, é preciso educar os sujeitos para adaptarem-se a processos de deterioração da própria humanidade. Neste contexto, visto como “imutável e natural”, é proposto que eduquemos nossos alunos para serem “escrupulosos”, ou seja, para trabalharem e esforçarem-se, sem esperar recompensas, ou que saibam postergar seus direitos.

Em síntese, essas propostas ajudam a confirmar a hipótese inicialmente levantada de que as políticas de avaliações externas estudadas expressam dois objetivos, em que, de um lado, é preciso garantir formação mínima, baseada em leitura e cálculo e, de outro lado, a formação da subjetividade, como uma tentativa de manter a unidade social, que apresenta sinais de desagregação.

A categoria do trabalho foi fundamental para a interpretação da política de avaliações externas, pois permitiu entender o discurso que a fundamenta. O instigante, no percurso desta pesquisa, é que instrumentos de avaliação, entendidos para além de suas particularidades, podem possibilitar a interpretação dos conflitos e dos desafios não apenas da escola, mas da própria humanidade. Esperamos que nossa pesquisa possa incentivar novas investigações e enriquecer o campo de estudo, sendo ela apenas um pequeno dos muitos passos que teremos de dar para a construção de um modelo de educação comprometido com o acesso aos conhecimentos sistematizados, como também, com um mundo de novas relações sociais, pois, como temos observado ao longo de toda a nossa investigação, o modelo econômico capitalista é contrário à grande maioria dos homens e tende a destruí-los, por isso essa mudança é necessária, pois dela depende a continuidade da vida.

⁹⁴Estamos tratando do projeto de lei 4330/2004, do deputado Sandro Mabel, alterado para o projeto 30/2015 que tem gerado muito polêmica no Brasil, por estar em processo de aprovação, o projeto legaliza a terceirização de atividades fim, ou seja, atividades principais das empresas, tanto da esfera privada, pública e de economia mista. Atualmente, as atividades meio, como jardinagem, faxina, pequenos reparos, já podem ser terceirizadas. Quem sai perdendo com esta proposta é o trabalhador, pois as empresas contratantes de trabalhos terceirizados deixam de ter vínculos trabalhistas com o trabalhador. Outro aspecto agravante é que a força de trabalho tende a ser rebaixada porque as empresas terceirizadas passam a competir entre si e também buscarão lucros, como as empresas contratantes.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional**. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, Agosto/2001. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a0>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. Revista Brasileira de Educação v. 8 nº 53, abr-jun 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200002&script=sci_arttext> . Acesso em: 16 out. 2015.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDRÉ, Ana Rita Dias. **As competências transversais e as práticas de gestão por competências: um estudo exploratório de diferentes realidades organizacionais**. 2013, 99 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos). Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão. Orientadora: Ana Cláudia Rodrigues, 2013, p.1-23.

ANTUNES, Ricardo. O toyotismo e as novas formas de acumulação de capital. In: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 1999, p.47-52.

_____. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, J. C. et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005, p.35-44.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Carta Aberta sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens**. Rio de Janeiro, 07 de novembro de 2014.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo. Resumo Executivo: Banco Mundial, 2011.

_____. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos**. Sumário executivo. [s/d]. Disponível em: < portal.mec.gov.br/index.php?option> Acesso em: 13 set. de 2014.

_____. **Prioridades e estratégias para educação.** Washington, DC: World Bank, 1996. Disponível em: <<http://www-wds.worldbank>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

BARBOSA, Rita de Cassia. **Liberalismo e Reforma Educacional:** Os Parâmetros Curriculares Nacionais. 2000. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: Maria Elisabete Sampaio Prado Xavier. Campinas, SP: 2000.

BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, nº 92, p.725-751, Especial - Out. 2005 Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 13 agos. 2015.

BENCINI, Roberta; GENTILI, Paola. **A Arte de construir competências.** Revista Nova Escola. São Paulo, Abril Cultural, set. 2000. Disponível em: <www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/> Acesso em: 15 nov. 2014.

BIOGRAFIA. **Uma vida de educadora.** Disponível em: <<https://namodemello.wordpress.com/about/>> Acesso em: 04 nov. 2015.

BITTAR, Marisa.; FERREIRA, JR. **História, Epistemologia Marxista e Pesquisa Educacional Brasileira.** Educ. Soc., Campinas, vol 30, nº 107, p.489-511, maio/ago.2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 set. 2014.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R.; MASIA, Bertram B. **Taxionomia de objetivos educacionais:** domínio afetivo. Porto Alegre, Editora Globo, 1977.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional:** o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia C.; FRANCO, Creso. **Avaliação e Política Educacional:** o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, nº 108, p.101-132, novembro/1999. Disponível em: <scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf> Acesso em: 07 set. 2014.

BONAMINO, Alicia Catalano; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:** interfaces com o currículo da/na escola. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, nº 2, p.373-388, abr/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2014.

BORGES, André. **GOVERNANÇA E POLÍTICA EDUCACIONAL:** a agenda recente do Banco Mundial. Revista Brasileira de Ciências Sociais- vol. 18, nº 52, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092003000200007> Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Ciclo 1990. Inep: Brasília, 1992.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: nº 8069.** Brasília, Distrito Federal, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htmZ>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993- 2003**. Brasília, 1993.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro, 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995a.

_____. Ministério da Educação. **SAEB 1993: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. INEP: Brasília, 1995b.

_____. **Portaria nº 1 795, de 28 de dezembro de 1994**. Diário Oficial da União. Quarta Feira, 28 de dezembro de 1994. nº 246. Seção 1. 20767. Disponível em: < www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 14 de set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Resultados do SAEB/95: ESTADO DO PARANÁ**. INEP, Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. INEP, Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação. **O Perfil da Escola Brasileira: um estudo a partir dos dados do SAEB 97**. Inep: Brasília, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 16/99**. Aprovado em 5.10.99 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em < www.educacao.pr.gov.br/arquivos>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005 - **Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb)**. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil, Brasília, nº 55, 22 de março de 2005. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Microdados do Saeb 1995**. Inep: Brasília, 2006.

_____. Senado Federal. **Do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação**. Decreto nº 6. 094, de 24 de Abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: SEB, Inep, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Modelo Teste Prova Brasil.** INEP, 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/> Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Instruções para aplicação do Saeb.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2011-2020).** Disponível em : <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Semelhanças e Diferenças.** Disponível em: < http: portal.inep.gov.br/web/saeb/semelhancas-e>Acesso em: 22 set. 2014.

_____. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução nº 002/2003.** Brasília-DF, 24 de março de 2003.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital de concorrência nº 03/2009.** DAEB. Disponível em: < download.inep.gov.br/download/institucional/.../Concorrencia_03.pdf > Acesso em: 16 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Edital nº 49/2012.** Contração para consultor. Disponível em: < download.inep.gov.br/gestao_inep/.../consultor.../edital_049_2012.pdf> Acesso em: 15 set. 2014.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei da Câmara nº 30/2015.** Disponível em: < www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?> Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. **Portal INEP.** Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 11 de ago. 2015.

_____. **Perguntas frequentes.** Disponível em: < http://provabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 12 marc. 2014.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do Trabalho no Século XX.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRAZ, Marcelo; NETTO, José Paulo. **Economia Política: uma introdução crítica.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos À obra, Brasil: proposta de governo.** Rio de Janeiro: Centro de Edelstein de Pesquisas e Estudos Sociais, 2008. Disponível em:

<http://www.bvce.org/DownloadArquivo.asp?Arquivo=CARDOSO_Maos_a_obra.pdf_07_10_2008_18_20_37.pdf> Acesso em: 16 jun. 2014.

CARTA CAPITAL. **Perguntas e respostas: crise imigratória na Europa.** Disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/internacional/perguntas-e-respostas/>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Interdisciplinaridade para quê?** Cadernos do programa de pós-graduação em Educação. Ano 9. Nº 1. Junho de 2002. Disponível em: <www.metodista.br> ... > Vol. 9, nº 1 (2002) > de Carvalho> Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. **Mudanças no mundo do trabalho e na gestão escolar.** [s/d] Disponível em: < www.estudosdotrabalho.org> Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. **POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.** Maringá: Eduem, 2012.

CAVALHEIRO, Afonso Neto. **A ESCOLA COMO EXPRESSÃO E RESPOSTA ÀS EXIGÊNCIAS DOS MODELOS DE PRODUÇÃO DO CAPITAL.** 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2006.

CÊA, Georgia S. S.; VIRIATO, Edaguimar O. Implicações da Perspectiva Gerencial Aplicada à Organização e à Gestão Escolar. In: DEITOS, Roberto Antonio et.al. **Educação, Políticas Sociais e Estado no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008, p.105- 129.

CENTRO NACIONAL EUROPASS. **Kit Europass:** reconhecimentos de traços de personalidade. Programa de aprendizagem ao longo de toda a vida, [s/d], p.1-35. Slides.

CHAUÍ, Marilena. **A fantasia da Terceira Via.** Folha de São Paulo, São Paulo, 19 dez. 1999. Caderno Mais, p.1-10. Disponível em:< www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs191> Acesso em: 23 set. 2014.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo:** implicações epistemológicas, políticas e práticas. 540 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Profª. Eneida Oto Shiroma. Florianópolis, 2011.

COLLOR, Fernando. **Um Projeto de Reconstrução Nacional.** Brasília, DF: Secretaria de Imprensa da Presidência da República, 1991.

CORDÃO, Francisco Ap. Apresentação à edição brasileira. In: ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2003, p.9-32.

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al (org.). **Sociologia do trabalho:** organização do trabalho industrial. Lisboa: A regra do jogo, 1985, p.79-107.

CURY, Carlos R. J. **Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, p.72-85 maio/jun/jul/ago. 1998. Disponível em: <anped.org.br/.../RBDE08_08_ESPACO_ABERTO> Acesso em: 15 out. 2014.

DALE, Roger. **A sociologia da educação e o estado após a globalização.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p.1099-1120, out-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 set. 2014.

_____. **GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: DEMONSTRANDO A EXISTÊNCIA DE UMA “CULTURA EDUCACIONAL MUNDIAL COMUM” OU LOCALIZANDO UMA “AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO”?** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, nº 87, p.423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em: 15 out. 2014.

DEITOS, Maria Lúcia Melo de. **A terceira revolução industrial: As implicações para a qualificação de trabalhadores num contexto de permanente mudança tecnológica** In:____. **As políticas públicas de Qualificação de Trabalhadores e suas relações com a inovação tecnológica na indústria.** 2006. 237 f. Tese (Educação)-Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Newton Antonio Paciulli Bryan. 2006.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 6ª ed., São Paulo, Cortez, Brasília, MEC: UNESCO, 1998.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo.** Boletim Técnico do Senac, nº 273, mar. 2001. Disponível em: <www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em: 29 nov. 2014.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação Set/Out/Nov/Dez 2001, nº 18. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n > Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Teorias Pedagógicas (Pedagogia das Competências e Professor Reflexivo).** 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zAZfsPC6MiQ>> Acesso em: 13 set. 2014. Vídeo.

EDUCAR PARA CRESCER. **Avaliação inédita mede o impacto das habilidades socioemocionais na vida escolar de alunos brasileiros.** Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br...>> Acesso em: 29 ago. 2014.

EVANGELISTA, Olinda.; SHIROMA, Eneida Oto. **Avaliação e responsabilização por resultados: atualizações nas formas de gestão de professores.** Perspectiva Florianópolis, v.29, nº1, 127/160, jan/jun.2001.

_____; _____. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, nº3, p.531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n> Acesso em: 02 jan. 2015.

FALLEIROS, Iâle. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley et. al. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FILHO, Ruy Leite Berger. **Educação profissional no Brasil: novos rumos**. Revista Ibero Americana de Educação. Nº 20, maio/ago. de 1999. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie20a03.htm>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

FLEURY, Afonso.; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Construindo o conceito de competência**. Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial 2001: 183-19 Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65522001000500010&script...> Acesso em: 19 out. 2014.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Competências para o progresso social**. São Paulo, 24 a 25 de março de 2014a. Disponível em: <www.educacaoec21.org.br/.../Sao-Paulo-Forum_issues-paper-Portugues> Acesso em: 15 fev. 2015.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Educar para as competências do século 21**” (Comunicado de Imprensa). São Paulo, 2014b. Disponível em: <<http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Educar para as competências do século 21** (Sumário: Fórum de Ministros). São Paulo: MEC/INEP/ Instituto Ayrton Senna, 2014c. Disponível em: <www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/.../SummaryPolicy...> Acesso em: 05 mar. 2015.

FREITAS, Dirce N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FRIEDMANN, Georges. Introdução e Metodologia. IN: FRIEDMANN, Georges.; NAVILLE, Pierre. **Tratado de sociologia do trabalho**. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973, p.19-44.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Avaliações - A busca de qualidade**. Disponível em: <<http://www.cesgranrio.org.br/avaliacoes/principal.aspx>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

GALUCH, Maria Terezinha B. **O ensino nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectiva de formação e práticas pedagógicas**. Relatório final de pesquisa. Pós-doutoranda: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Supervisor: Prof. Dr. José Leon Crochík. *Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. Departamento de*

Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo, Fevereiro de 2014.

GALUCH, Maria Terezinha B; SFORNI, Marta. **INTERFACES ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO HUMANA.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.6, nº1, p. 55-66, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>> Acesso em: 27 nov. 2014.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Reflexões sobre a Organização do Ensino e Formação no Contexto das Relações Sociais de Produção.** Revista Internacional d'Humanitats 21 jan-jun 2011 CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona. Disponível em: < www.hottopos.com/rih21/P59a68.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2014.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década.** (PREAL: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe). Nº15. USAID/IDRC/BID/GE Fund. Julho de 2000. Disponível em: < www.preal.cl> Acesso em: 13 set. 2014.

GATTI, B.A. **Habilidades cognitivas e competências sociais.** Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación, 1997.

GESTÃO POR COMPETÊNCIAS. **Competências e suas abordagens mundiais.** Disponível em: < <http://eliasroque.blogspot.com.br/2011/02/>>. Acesso em: 14 agos. 2015.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo.** In: Maquiavel, a política e o estado. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1980, p.375-413.

G1 NOTÍCIAS. **CNE estuda implantar conhecimentos socioemocionais na grade curricular das escolas.** Disponível em: < <http://www.administradores.com.br/noticia>> Acesso em: 12 ago. 2015.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 22ª ed., São Paulo: Loyola, 2012. p.135-162.

HOBBSAWM, Eric. **Globalização, Democracia e Terrorismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **ESTADO E POLÍTICAS (PÚBLICAS) SOCIAIS.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IANNI, Octavio. A POLÍTICA MUDOU DE LUGAR. In: DOWBAR, Ladislau et.al. **Desafio da Globalização.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.17-27.

_____. O Cidadão do Mundo. In: LOMBARDI, J. C. et al. **Capitalismo, trabalho e educação.** 3ª ed., São Paulo: Autores Associados, 2005, p.27-34.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Alunos de Harvard fazem projeto para desenvolver socioemocionais nas escolas públicas brasileiras.** Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/http>> Acesso em: 15 jun. 2015.

INSTITUTO AYRTON SENNA; UNESCO. Competências socioemocionais: Material de discussão. [s/d]. Disponível em: <educacaosec21.org.br/> Acesso em: 02 jul. 2015.

JAMATI, Viviane I. O apelo à noção de competências na revista L'Orientation Scolaire Et Professionnelle- Da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise.; TANGUY, Lucie (Orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP: Papirus, 1997, p.103-133.

JORNAL DIGITAL BRASIL 247. **A violência aumenta no mundo: é o que mostra mapa da paz em 2013.** Disponível em: < <http://www.brasil247.com/pt/247/revista>> Acesso em: 03 jun. 2015.

JORNAL I. **Um quinto da população laboral sofre de alguma doença mental.** Disponível em <<http://www.ionline.pt/artigos/mundo/quinto-da-populacao-laboral-sofre-uma-doenca-mental/>> Acesso em: 24 mai. 2014.

KAWAMURA, Lili. Cap. 3- Educação tecnicista. In: KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação.** São Paulo: Ática, 1990, p.35-47.

KLIKSBERG, Bernardo. **Por uma Economia com face mais Humana.** Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130813P>. Acesso em: 19 out. 2015.

KUENZER, Acacia Z. **CONHECIMENTO E COMPETÊNCIAS NO TRABALHO E NA ESCOLA.** BOLETIM TÉCNICO DO SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, nº 2, maio/ago. 2001. Disponível em: < www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm> Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. et al. **Capitalismo, trabalho e educação.** 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005, p.77-95.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LE BORTEF, Guy. **Avaliar a competências de um profissional: três dimensões a explorar.** Revista Reflexões de RH, junho 06. Disponível em< www.guyleboterf-conseil.com > Acesso em: 16 jan. 2015.

LE GRAND, Julian. **A outra mão invisível: a oferta de serviços públicos em regime de concorrência.** Lisboa: Atual Editora, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos; et.al. Avaliação da Educação Básica. In: LIBÂNIO, José Carlos; et.al. **EDUCAÇÃO ESCOLAR: Políticas, Estrutura e Organização.** 10ª. ed., São Paulo: Cortez, 2012, p.263-270.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. As disciplinas na escola e na ciência. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p.43-61.

LURIA, A.R. A Palavra e o Conceito. In: LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral. Volume IV. Linguagem e Pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1979, p.17-39.

MACEDO, Lino. **Competências e Habilidades**: elementos para uma reflexão pedagógica. Seminário ENEM – 1999. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br>>. Acesso em: 12 set. 2014.

MARTINS, André Silva. O neoliberalismo da Terceira Via: uma proposta para educar a sociabilidade. In: MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009, p.59-110.

MARX, KARL. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes questões**. Moscovo: Avante, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/>> Acesso em: 03 jul. 2015.
_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELLO, Guiomar Namó. **Social democracia e educação**: teses para discussão. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed., São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Célia Maria de. **Recuo da teoria**: dilemas na pesquisa em educação. Revista Portuguesa de Educação, vol.14, nº 1, 2001, p.7-25. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. >Acesso em: 10 jun. 2014.

MULDER, Martin. **Introdução à edição especial sobre competências**: Competência – essência e utilização do conceito em ICVT. Revista Europeia de Formação Profissional. nº 40 – 2007/1 – ISSN 1977-0227. Disponível em: <www7.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information.../40_pt_mulder.pdf> Acesso em: 15 dez. 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **POLÍTICA EDUCACIONAL E REGULAÇÃO NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO: ARGENTINA, BRASIL E CHILE**. Linhas Críticas, vol.15, nº 28, enero-junio, 2009, p.45-62. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília. Orientador: José Vieira de Souza. Brasília, 2011.

OTTAWA-Carleton District School Board. **Framework for student well-being**. jan. 2014. Disponível em: <www.ocdsb.ca/.../08b%20COW%20Report%2013-0>. Acesso em: 05 fev. 2015.

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

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, JEAN et. al. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramentos: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

PORTAL EBC AGÊNCIA BRASIL. **OIT alerta para aumento de desemprego no mundo e crítica austeridade na Europa**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar as políticas públicas**. São Paulo: OCDE, Instituto Airton Senna, Governo do Rio de Janeiro, 2014.

PRIMI, Ricardo et.al. **Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes Definições dos Mesmos Construtos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2001, Vol. 17, nº 2, p.151-159. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722001000200007&script> Acesso em: 16 abr. 2015.

PORVIR. **Especial socioemocional**. Disponível em: <<http://www.porvir.org/especiais/socioemocionais/>> Acesso em: 08 fev. 2015.

PROGRAMAÇÃO X ANPEDSUL. **Avaliar as avaliações: em que medida elas induzem a mudanças curriculares?** (Sessão Especial). 26 a 29 de outubro de 2014. 28/10/ 14. Horário: 19h: 15min às 21h. Convidado: Drª Alicia Bonamino. Disponível em: <<http://www.xanpedsul.faed.udesc.br/index1.php?id=49>> Acesso em: 27 mai. 2015.

QEDU. **Use dados transforme a educação**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 11 de ago. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4ª ed., São Paulo: Cortes, 2011.

REGO, Teresa Cristina. A cultura torna-se parte da natureza. IN: REGO, Teresa Cristina **Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.37-83.

RICARDO, Elio Carlos. **Discussão acerca do ensino por competências:** problemas e alternativas. Cadernos de Pesquisa, v.40, n° 140, p.605-628, maio/ago. 2010. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. **HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS:** A OCDE E SEU PROJETO DE GOVERNANÇA EDUCACIONAL GLOBAL. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/.../Trabalho-GT13-4316.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo de toda a vida:** a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana. UNirevista - Vol. 1, n° 2, p.1-12 (abril 2006). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/.../261>> Acesso em: 15 nov. 14.

ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências? O caso do francês. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). **Saberes e competências:** O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 69-101.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

R7 NOTÍCIAS. **Show das poderosas:** conheça as dez mulheres mais ricas e influentes do Brasil. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/economia/fotos/>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

SANDRONI, Paulo. **NOVISSÍMO DICIONÁRIO DE ECONOMIA.** São Paulo: Best Seller, 1999.

SANFELICE, José Luis. **A nova pedagogia da hegemonia no contexto da globalização.** Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605- Revista Digital do Paideia, vol. 2, n° 2. Outubro de 2010-Março de 2011. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/view/2172>>. Acesso em: 18 out. 2014.

SANTOS, Daniel. **A importância socioeconômica das características de Personalidade.** Instituto Ayrton Senna. 2014, p.1-42. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/biblioteca-3/artigos-e-teses/#>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Singularidades do PDE: um plano de educação ou um programa de metas?. In: SAVIANI, Dermeval. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação:** Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p.25-34.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações.** 9ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico. 6ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. **As avaliações de nova geração nas sociedades contemporâneas.** Dimensões da Avaliação Educacional, Petrópolis: Vozes, 2005, p.15-34.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. 1ª ed., Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Sandra Teresinha da. **A QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO PARA MARX.** 2005. 257 f. Tese (Doutorado em Economia)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SKINNER, B.F. A Ciência da Aprendizagem e a Arte de Ensinar. In: SKINNER, B.F. **Tecnologia do Ensino.** São Paulo: Herder, 1972, p.129-138.

SMITH, Adam. **A Riqueza das nações.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Economistas, v. 1).

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Elizete Rodrigues de. **“Accountability” de professores:** um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p.11-52.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p.25-68.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Competências(s):** a construção e a disputa de um conceito. PLURAL; Sociologia, USP, S. Paulo, 6: 173-178, 1. sem. 1999. Disponível em: <www.revistas.usp.br/plural/article/download/77130/80999> Acesso em: 14 set. 2014. Resenha.

TOUGH, Paul. **Uma questão de caráter:** por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso. 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

UNESCO. **PRELAC, uma trajetória para a educação para todos.** revistaprelac / Ano 1/ n° 0/ Agosto de 2004. Disponível em: < unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Só 2% concentram metade da riqueza mundial, diz estudo.** Disponível em: < http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa > Acesso em: 30 mai. 2015.

VALENTE, Silza Maria Pazello. **Competências e habilidades: Pilares do paradigma avaliativo emergente.** [s/d]. Disponível em: < <http://docslide.com.br/documents/competenciasehabilidades-textoformatado.html>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra o capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo, Bointempo, 2011.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007).** 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Prof^a. Dr^a.Olinda Evangelista, 2008.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo de competências:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2003.

ANEXO A

O que é o Roteiro de Avaliação Socioemocional?

Desenhado para avaliações formativas em sala de aula, o roteiro consiste em uma série de questões acerca das atitudes dos alunos que devem ser respondidas pelos professores. As questões que compõem o instrumento dizem respeito aos comportamentos observáveis dos alunos e só admitem uma resposta como mais adequada (vide exemplo abaixo). A aplicação dessa avaliação só faz sentido em ambientes de aprendizagem nos quais são criadas as condições necessárias para a manifestação dessas atitudes, ou seja, ambientes nos quais as competências socioemocionais já estejam sendo intencionalmente desenvolvidas (não faz sentido, por exemplo, observar o comportamento colaborativo em um ambiente que não permite a colaboração).

Exemplo de questão do roteiro de avaliação socioemocional

Colaboração	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Totalmente
O aluno demonstra interesse em atividades realizadas em grupo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O aluno tira sarro de outros colegas frequentemente	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O aluno para de realizar a atividade quando esta fica difícil	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Fonte: Adaptado de IAS; UNESCO (s/d, p.27).

ANEXO B

Instrumento desenvolvido para aplicação no 5º ano do ensino fundamental

Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas organizadas?	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Totalmente
1- Aline costuma deixar todas as suas coisas bagunçadas, odeia limpar a casa, deixa o dever de casa sem completar. Quanto você acha que Aline é organizada?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2- Manuela tem noção de organização, mas às vezes deixa o seu quarto bagunçado. Tende a completar o dever de casa em cima da hora. Quanto você acha que Manuela é organizada?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3- Caio é bastante cuidadoso e dedicado. Gosta de limpar a casa, é caprichoso no dever de casa e sempre termina antes do prazo. Quanto você acha que Caio é organizado?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Pergunta	Aline	Manuela	Caio
4- Com qual dos três você se parece mais?	()	()	()

Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas tímidas?	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Totalmente
1- André é mais quieto e tem dificuldade para conversar com os colegas. Nas festas, tende a ficar isolado. Prefere jogar videogame sozinho. Quando você acha que André é tímido?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2- Rodrigo é sociável, mas às vezes prefere ficar na dele. Não é de falar muito. Gosta de jogar videogame com os colegas. Quanto você acha que Rodrigo é tímido?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3- Juliana é falante e cheia de energia e tem facilidade para conversar e fazer novas amizades. Quanto você acha que Juliana é tímida?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Pergunta	André	Rodrigo	Juliana
4- Com qual dos três você se parece mais?	()	()	()

Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Totalmente
1- Terminar todo o seu dever de casa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2- Se tornar amigo (a) de outras pessoas da sua idade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3- Estudar mesmo tendo outras coisas interessantes para fazer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4- Contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5- Controlar seus sentimentos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6- Prestar atenção nas aulas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7- Permanecer amigo (a) de pessoas da sua idade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8- Se acalmar depois de ficar muito assustado (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

9- Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10- Bater um papo com uma pessoa desconhecida.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11-Evitar pensamentos ruins.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12-Ter bom desempenho em uma prova.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13-Contar a um amigo que não se sente bem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14- Dizer a outras pessoas da sua idade que eles estão fazendo algo que você não gosta.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/ se sente/ se comporta na maioria das situações.	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Totalmente
1- Sou um aluno (a) que se esforça.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2- Perco a cabeça com facilidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3- Costumo acreditar que sou um fracasso.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4-Sou amável e legal com quase todo mundo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5- Tenho ideias novas e originais.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6- Sou um (a) aluno (a) cuidadoso (a) e dedicado (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7- As outras pessoas me acusam de ser mentiroso (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8- Eu sou carinhoso com meus colegas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9- Sinto que é inútil me esforçar na escola porque a maioria dos alunos é mais inteligente do que eu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10- Tenho facilidade em perdoar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11- Fico nervoso (a) com facilidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12- Sou frequentemente acusado (a) por coisas que não foram minha culpa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13- Eu me comporto gentilmente com os outros.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14- Não tenho paciência.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15- Quando algum colega decide me bater, sinto que posso fazer pouco para impedi-lo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16- Conheço vários tipos de obras de arte, música ou literatura.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17- Não ligo que outros usem minhas coisas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18- Mantenho meu material escolar sempre organizado.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19- De uma hora para outra eu fico triste.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20- De maneira geral, estou satisfeito (a) comigo mesmo (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21- Gosto de colaborar com os outros.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22- Sinto que a melhor maneira de lidar com os problemas é apenas não é pensar neles.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23- Desvio minha atenção com muita facilidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24- Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25- Costumo ajudar meus colegas quando têm dificuldade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26- Costumo ser preguiçoso (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

27- Sinto que os pais escutam o que os filhos têm a dizer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28- Brigo com os outros e acabo conseguindo com que eles façam o que eu quero.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29-Gosto de conhecer algo novo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30-Eu me preocupo demais com tudo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31- Meus colegas pegam no meu pé.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32- Sinto que muitas vezes não vale a pena me esforçar porque, de qualquer modo, as coisas nunca dão certo mesmo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33- Começo bate-boca com os outros.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34- Sou uma pessoa feliz e ativa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35- Quando faço alguma coisa errada, sinto que existe muito pouco que posso fazer para consertar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36- Eu tenho muita imaginação.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37- Costumo ser quieto(a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38- Meus colegas gostam de mim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39- Gosto de ver programas de TV que falam de ciência.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40-Sou cheio (a) de energia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41- Sou obediente. Faço o que me mandam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42- Vários assuntos despertam minha curiosidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43- Sinto que tenho pouca influência em casa para decidir sobre o canal da TV.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44- Gosto mais de estar entre os adultos do que entre colegas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45- Consigo facilmente inventar jogos ou brincadeiras.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46- Gosto de conversar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47- Gostaria muito de viajar e conhecer o estilo de vida de outros povos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48- Sou tímido (a), inibido (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Fonte: Adaptado de Primi e Santos, (2015, p.83-84).