Estudos da OCDE sobre competências

Competências para o progresso social

O PODER DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

OCDE

FundaçãoSantillana

Estudos da OCDE sobre competências

Competências para o progresso social

O PODER DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Esta tradução é editada conforme acordo com a OCDE. Ela não é uma tradução oficial. A qualidade da tradução e sua coerência com o idioma original do texto é de inteira responsabilidade do autor da tradução. Em caso de haver discrepâncias entre o texto original e a tradução, somente o original deverá ser considerado válido.

OCDE

FundaçãoSantillana

Esta tradução é editada conforme acordo com a OCDE. Ela não é uma tradução oficial. A qualidade da tradução e sua coerência com o idioma original do texto é de inteira responsabilidade do autor da tradução. Em caso de haver discrepâncias entre o texto original e a tradução, somente o original deverá ser considerado válido.

Este documento e todos os mapas nele contidos não pretendem prejudicar a situação ou a soberania de qualquer território, a delimitação de fronteiras internacionais ou o nome de qualquer território, cidade ou região.

Originalmente publicado pela OCDE em inglês com o título:
Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills
© 2015 OCDE
© 2015 Fundação Santillana, para a edição em português
Publicado conforme acordo com a OCDE.

ISBN 978-85-63489-27-2 (versão impressa)
ISBN 978-85-63489-28-9 (versão em PDF)

Os dados estatísticos sobre Israel foram fornecidos pelas autoridades israelenses competentes e são de sua responsabilidade. O uso desses dados pela OCDE não tem o objetivo de prejudicar a situação das Colinas de Golã, de Jerusalém Oriental e dos assentamentos israelenses na Cisjordânia em conformidade com as leis internacionais.

Edição em português

Produção editorial: Fundação Santillana
Diretoria de Relações Institucionais: Luciano Monteiro, André Luiz de Figueiredo Lázaro, Edmar Cesar Falleiros Diogo e Karyne Arruda de Alencar Castro
Coordenação geral: Ana Luisa Astiz
Tradução: Maria Carbajal
Preparação de texto: Sibelle Pedral e Tereza Rangel
Revisão: Ana Tereza Clemente (texto), Juliana Caldas e Lígia Arata Barros (tabelas)
Editoração eletrônica: Marcio Soares

Créditos fotográficos: capa © Shutterstock/ Pocike

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Estudos da OCDE sobre competências : competências para o progresso social : o poder das competências socioemocionais / OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. – São Paulo : Fundação Santillana, 2015.

1. Aprendizagem 2. Competências 3. Indicadores econômicos 4. Indicadores sociais 5. Mercado de trabalho I. OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos.

15-09824 CDD-371.26

Índices para catálogo sistemático:
1. Perspectiva de Competências OCDE : Estudo de competências de adultos : Resultados : Educação e capacitação 371.26

As erratas das publicações da OCDE podem ser acessadas online em: www.oecd.org/publishing/corrigenda.

Prefácio

Crianças e adolescentes precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para ser bem-sucedidos na vida moderna. Sabe-se que as competências cognitivas, incluindo as avaliadas por testes de conhecimento e notas acadêmicas, influenciam a probabilidade de sucesso em nível educacional e no mercado de trabalho. São preditivas de resultados mais abrangentes, como saúde declarada, participação política e social e confiança. Competências socioemocionais como perseverança, sociabilidade e autoestima mostraram-se capazes de influenciar várias dimensões da vida social futura, incluindo saúde melhor, mais bem-estar subjetivo e menor possibilidade de envolvimento com problemas de conduta. As competências cognitivas e socioemocionais interagem entre si e possibilitam sucesso dentro e fora das escolas. Ajudam crianças a transformar intenções em ações, elevando a chance de se formar em universidades, ter vida saudável e se afastar de comportamentos agressivos. Algumas das competências socioemocionais são moldáveis durante a infância e a adolescência. Criam-se, aí, oportunidades para que legisladores, professores e pais proporcionem ambientes de aprendizado adequados às crianças e jovens. Embora todos reconheçam a importância das competências socioemocionais, tem-se muitas vezes pouca consciência sobre "o que funciona" para estimulá-las e os esforços necessários para medi-las e fomentá-las.

Este relatório sintetiza três anos de pesquisas analíticas realizadas sob patrocínio do projeto Educação e Progresso Social (ESP, sigla em inglês), vinculado ao Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI, sigla em inglês) da OCDE. Inclui revisões da literatura, análises empíricas de dados longitudinais e uma revisão de políticas e práticas nos países da OCDE e parceiros econômicos. O relatório identifica perspectivas promissoras para um desenvolvimento socioemocional efetivo. Entre elas, a promoção de estreitos relacionamentos entre educadores e crianças, mobilizando exemplos da vida real e experiências práticas nas atividades curriculares existentes, bem como enfatizando uma aprendizagem por meio de atividades extracurriculares. As melhoras de aprendizado podem não exigir grandes reformas ou recursos. Podemos iniciar esse processo adaptando a forma de apresentação das atuais atividades curriculares e extracurriculares.

Além disso, este relatório mostra que as competências socioemocionais podem ser mensuradas significativamente dentro das fronteiras culturais e linguísticas. Essas medidas podem ser importantes para ajudar os tomadores de decisão a avaliar melhor os atuais conjuntos de competências das crianças e suas futuras necessidades, auxiliando professores e pais a adaptar de forma eficaz a pedagogia e os ambientes familiares e de aprendizagem. A OCDE está comprometida a desenvolver essas medidas em um contexto comparativo internacional. Isso inclui levar adiante os esforços realizados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) bem como uma nova fase do projeto ESP, que envolverá a ampliação de instrumentos existentes de competências socioemocionais para entender melhor os níveis e os processos de desenvolvimento em diversos países e culturas.

Andreas Schleicher

Diretor
Diretoria de Educação e Competências

Agradecimentos

Os autores desta publicação são Koji Miyamoto, Maria del Carmen Huerta, Katarzyna Kubacka, Hiroko Ikesako e Elodie de Oliveira, da OCDE. A análise apresentada neste relatório é o principal produto final do projeto Educação e Progresso Social do Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI, sigla em inglês), da OCDE, liderado por Koji Miyamoto.

Recebemos diversas contribuições de diferentes pesquisadores responsáveis pelas análises empíricas apresentadas nos Capítulos 3 e 4, incluindo Sergio Urzua, Miguel Sarzosa e Ricardo Espinoza (Universidade de Maryland, Estados Unidos), Ben Edwards e Galina Daraganova (Instituto Australiano de Estudos Familiares, Austrália), Steven Groenez (Universidade de Leuven, Bélgica), Ross Finnie (Universidade de Ottawa, Canadá), Michael Kottelenberg e Steve Lehrer (Universidade Queen, Canadá), Friedhelm Pfeiffer e Karsten Reuss (Centro de Pesquisas Econômicas Europeias, Alemanha), Lihong Huang (Universidade de Ciências Aplicadas de Oslo e Akershus, Noruega), Jan-Eric Gustafsson e Elias Johannesson (Universidade de Gotemburgo, Suécia), Robin Samuel (Universidade de Basileia, Suíça), Nikki Shure (Universidade de Oxford, Reino Unido) e Dan Sherman e Yibing Lee (Instituto Americano de Pesquisas, Estados Unidos).

Nosso especial agradecimento a James J. Heckman (Universidade de Chicago, Estados Unidos) e John Q. Easton (Fundação Spencer, Estados Unidos) que contribuíram com longos comentários e sugestões para o projeto do relatório. Agradecemos também a Tommaso Agasisti (Instituto Politécnico de Milão, Itália), Angela Duckworth (Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos), Charles Fadel (Centro para Redesenho dos Currículos, Estados Unidos), Tatiana Filgueiras e Laura Rodrigues di Pizzo (Fundação Ayrton Senna, Brasil), Filip de Fruyt (Universidade Gent, Bélgica), Oliver John (Universidade da Califórnia em Berkeley, Estados Unidos), Tim Kautz (Universidade de Chicago, Estados Unidos), Patrick Kyllonen (Serviços de Testes Educacionais, Estados Unidos), Lars Nerdrum (Delegação Permanente da Noruega para a OCDE, França), Peter Tymms e Cesare Aloisi (Universidade Durham, Reino Unido), Sergio Urzua e Miguel Sarzosa (Universidade de Maryland, Estados Unidos) e Stefan Walter (Centro Suíço de Coordenação de Pesquisas em Educação, Suíça) pelos valiosos comentários. Os colegas da OCDE, incluindo Francesco Avvisati (Diretoria de Educação e Competências), Marion Devaux, Christopher Prinz, Dominic Richardson e Franco Sassi (Diretoria de Emprego, Trabalho e Questões Sociais) e Carrie Exton e Conal Smith (Diretoria de Estatística) também proporcionaram construtivas contribuições. Agradecemos a Lynda Hawe, da OCDE, por administrar o processo de publicação, Sophie Limoges por sua assistência, Romain Duran, Alain Agnès, Carol Schollé e Vincent Lefèvre, da Design Media, pela preparação dos *layouts*, e Julie Harris e Sally Hinchcliffe pela editoração do manuscrito.

Uma versão preliminar deste relatório foi apresentada na reunião ministerial informal da OCDE sobre "Competências para o Progresso Social", realizada em São Paulo em 23 e 24 de março de 2014. Agradecemos ao Ministério da Educação do Brasil, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e ao Instituto Ayrton Senna por coorganizarem esse evento. Agradecemos especialmente a José Henrique Paim (ministro da Educação, 2014-2015), Viviane Senna (presidente do Instituto Ayrton Senna) e José Francisco Soares (presidente do Inep) por fazerem do evento um sucesso.

Agradecemos profundamente por todas as valiosas contribuições e comentários feitos a este relatório pelos membros do Conselho de Administração do CERI e representantes do Brasil, da Grécia e da Federação Russa, assim como de participantes da reunião ministerial informal sobre "Competências para o Progresso Social". Por fim, nossos sinceros agradecimentos a Dirk Van Damme, diretor da Divisão de Inovação e Medição do Progresso da OCDE, por orientar o desenvolvimento deste relatório, e a Marta Rilling, da OCDE, por acompanhar todo o processo de publicação.

Sumário

Siglas e abreviaturas 11

Sumário executivo 13

Capítulo 1. **O papel da educação e das competências no mundo atual** 17

Os objetivos deste relatório 18
Panorama socioeconômico atual 18
O papel da educação e das competências na abordagem dos desafios atuais 23
Conclusão 27
Referências 28

Capítulo 2. **Contextos de aprendizagem, competências e progresso social: uma estrutura conceitual** 31

Introdução 32
Progresso social 32
Competências 34
Contextos de aprendizagem 40
Conclusão 42
Referências 43

Capítulo 3. **Competências que promovem o sucesso por toda a vida** 45

Introdução 46
Benefícios mais abrangentes das competências 46
Conclusão 69
Referências 72

Capítulo 4. **Contextos de aprendizagem que promovem a formação de competências** 73

O processo de desenvolvimento socioemocional 74
Contextos de aprendizagem que promovem o desenvolvimento socioemocional 82
Conclusão 90
Referências 92

Capítulo 5. **Políticas, práticas e avaliações que ampliam as competências socioemocionais** 95

Introdução 96
Objetivos educacionais nacionais 96
Currículos nacionais 96
Atividades extracurriculares na escola 101
Avaliação 104

Iniciativas locais e de âmbito escolar 106
Conclusão 109
Referências 110
Anexo 5.A. Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais 112

Capítulo 6. **Como fomentar competências socioemocionais?** 129

Mensagens políticas 130
Discrepâncias entre "o que funciona" e "o que ocorre na prática" 133
O caminho para o futuro 134
Conclusão 136
Referências 136

Tabelas

Tabela 2.1. Contribuições diretas, fatores ambientais e incentivos políticos para aperfeiçoar competências (exemplos) 41
Tabela 3.1. Programas de intervenção bem-sucedidos tendem a elevar a capacidade das crianças de alcançar objetivos, trabalhar em grupo e lidar com as emoções 68
Tabela 3.2. Competências socioemocionais que promovem o sucesso da criança por toda a vida despertam a capacidade de alcançar objetivos, trabalhar em grupo e lidar com as emoções 69
Tabela 3.3. Competências cognitivas e socioemocionais contribuem para o sucesso das crianças por toda a vida 70
Tabela 4.1. Crianças com níveis mais elevados de competências socioemocionais recebem níveis mais altos de novos investimentos (Coreia) 78
Tabela 4.2. Para reforçar competências socioemocionais: programas promissores de intervenção 87
Tabela 5.1. Tipos de competências socioemocionais cobertas pelos objetivos dos sistemas nacionais de educação 97
Tabela 5.2. Tipos de competências socioemocionais cobertas pelas estruturas curriculares nacionais 98
Tabela 5.3. Disciplinas escolares que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais nos níveis primário e início do secundário 100
Tabela 5.4. Abordagens nacionais da avaliação de competências socioemocionais 105

Figuras

Figura 1.1. O desemprego juvenil está no nível mais elevado em vários países da OCDE 19
Figura 1.2. Uma em cada cinco crianças sofre de excesso de peso 20
Figura 1.3. Um em cada dez meninos afirma ter sofrido *bullying* na escola 20
Figura 1.4. Taxa de votação diminuiu 21
Figura 1.5. Altos níveis de letramento aumentam a chance de obter resultados sociais positivos 25
Figura 2.1. Relação entre contextos de aprendizagem, competências e progresso social 32

Figura 2.2. Estrutura para o bem-estar individual e o progresso social 33
Figura 2.3. Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais 34
Figura 2.4. Relação entre incentivos, esforço e competências no desempenho de tarefas 38
Figura 2.5. Desenvolvimento de competências ao longo da vida 38
Figura 2.6. Interações dinâmicas entre competências cognitivas e socioemocionais 39
Figura 2.7. Uma estrutura de contextos de aprendizagem 40
Figura 3.1. Competências cognitivas impactam a frequência no ensino superior 48
Figura 3.2. Competências cognitivas impactam a conclusão do ensino superior 49
Figura 3.3. Competências cognitivas impactam a renda e o subemprego 51
Figura 3.4. Competências socioemocionais impactam a obesidade 54
Figura 3.5. Competências socioemocionais impactam a depressão 55
Figura 3.6. Competências socioemocionais impactam o comportamento 57
Figura 3.7. Competências socioemocionais impactam o *bullying* 60
Figura 3.8. Competências socioemocionais impactam a vitimação 60
Figura 3.9. Competências socioemocionais impactam a satisfação com a vida 62
Figura 3.10. Competências socioemocionais melhoram fatores ligados à saúde 64
Figura 3.11. Os resultados de frequentar a universidade são maiores entre as pessoas com os decis mais altos de competências socioemocionais 66
Figura 3.12. O impacto das competências cognitivas para reduzir a probabilidade de depressão é mais alto em pessoas com autoestima maior 67
Figura 4.1. Competência gera competência 74
Figura 4.2. Ter mais competências hoje ajuda a ter mais no futuro (Coreia) 75
Figura 4.3. Competências socioemocionais estimulam o acúmulo de competências cognitivas assim como de socioemocionais (Coreia) 76
Figura 4.4. As pessoas com níveis mais elevados de competências socioemocionais têm maiores benefícios com investimentos em desenvolvimento futuro de competências cognitivas e socioemocionais (Coreia) 79
Figura 4.5. Investir em competências no presente eleva o retorno futuro (Coreia) 81
Figura 5.1. Disponibilidade de voluntariado ou atividades de serviços na escola 103

Quadros

Quadro 1.1. Projeto SOL da OCDE 24
Quadro 1.2. Atividades da OCDE ligadas a bem-estar e progresso social 26
Quadro 2.1. Modelo dos Cinco Grandes Fatores 35
Quadro 2.2. Medidas subjetivas de traços de personalidade: o inventário dos Cinco Grandes Fatores 37
Quadro 3.1. Análises longitudinais da OCDE sobre os efeitos das competências e o processo causal de formação de competências 47
Quadro 4.1. Programas para desenvolver competências socioemocionais nos EUA 84
Quadro 5.1. Disciplinas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais 101
Quadro 5.2. Abordagens de competências socioemocionais incluídas no currículo 102

Quadro 5.3. Programas extracurriculares com base nas escolas que abordam competências socioemocionais: exemplos de países 104
Quadro 5.4. Ferramentas para avaliação de competências socioemocionais: exemplos de países 106
Quadro 5.5. Pesquisas nacionais incluem avaliação de competências socioemocionais 107
Quadro 5.6. Iniciativas locais e regionais para promover competências socioemocionais: exemplos de países 107
Quadro 5.7. Iniciativas de parcerias entre escola e comunidade para promover competências socioemocionais: exemplos de países 108
Quadro 6.1. Estudo longitudinal internacional da OCDE sobre o desenvolvimento das competências nas cidades 136

Siglas e abreviaturas

ABC	Programa de Alfabetização (*Abecedarian Programme*)
ATE	Efeitos médios de tratamento (*Average Treatment Effects*)
BAM	Tornando-se um Homem (*Becoming a Man*)
CEGO	Centro para a Educação com Base na Experiência (*Centre for Experience-based Education*)
CERI	Centro para Pesquisa e Inovação na Educação (*Centre for Educational Research and Innovation*)
CSE	Engajamento cívico e social (*Civic and Social Engagement*)
ESP	Educação e Progresso Social (*Education and Social Progress*)
HBSC	Saúde e Comportamento das Crianças em Idade Escolar (*Health and Behaviour of* School-*aged Children*)
IMC	Índice de Massa Corporal
MLES	Estudo Longitudinal Experimental de Montreal (*Montreal Longitudinal Experimental Study*)
NAEC	Novas Abordagens aos Desafios Econômicos (*New Approaches to Economic Challenges*)
Nem-nem	Nem estuda nem trabalha
NFP	Parceria Família–Enfermeira (*Family-Nurse Partnership*)
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEDT	Projeto Educacional Territorial (*Projet Éducatif Territorial*)
PIAAC	Programa para a Avaliação Internacional de Competências de Adultos (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*)
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment*)
PSHE	Educação pessoal, social, de saúde e economia (*Personal, social, health and economic education*)
PTE	Caminhos para a Educação (*Pathways to Education*)
QI	Quociente de Inteligência
SAFE	Sequenciado, ativo, focado e explícito (*Sequenced, active, focused and explicit*)
SEL	Aprendizagem socioemocional (*Social and emotional learning*)
SOL	Resultados sociais da aprendizagem (*Social outcomes of learning*)
SSDP	Projeto de Desenvolvimento Social de Seattle (*Seattle Social Development Project*)
STAR	Etapas para Alcançar a Resiliência (*Steps to Achieving Resilience*)

Sumário executivo

Quais são as competências que estimulam o bem-estar e o progresso social? Legisladores, incluindo 11 ministros e vice-ministros da Educação, discutiram essa questão na reunião ministerial informal da OCDE sobre "Competências para o Progresso Social" em São Paulo, Brasil, em 23 e 24 de março de 2014. Chegaram a um acordo unânime sobre a necessidade de desenvolver uma "criança completa" com um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais que lhe permitam enfrentar melhor os desafios do século 21. Pais, professores e empregadores sabem que crianças talentosas, motivadas, focadas em resultados e que agem colegiadamente são mais propensas a superar dificuldades, ter um bom desempenho no mercado de trabalho e, consequentemente, alcançar sucesso na vida. No entanto, há diferenças consideráveis entre diferentes jurisdições nacionais e locais na disponibilidade de políticas e programas elaborados para medir e desenvolver competências socioemocionais como perseverança, autoestima e sociabilidade. Professores e pais podem não saber se seus esforços pelo desenvolvimento dessas competências estão tendo resultado e o que podem fazer para melhorar. Essas competências muitas vezes são consideradas nas seleções para escolas e universidades.

Uma possível razão por trás dessas lacunas é a percepção de que as competências socioemocionais são difíceis de mensurar. Embora medir de forma confiável essas competências seja realmente um desafio, recentes progressos em avaliação psicossocial apontam para uma série de instrumentos que podem ser usados para medir com confiança as competências socioemocionais relevantes dentro de limites culturais ou linguísticos, e eles já são empregados em distritos escolares selecionados. Outra razão para essas lacunas pode ter origem na percepção de que as competências socioemocionais são difíceis de aperfeiçoar, especialmente por meio da educação formal. A boa notícia é que pelo menos algumas das competências socioemocionais essenciais são moldáveis, e legisladores, professores e pais podem desempenhar um papel central, melhorando os ambientes de aprendizagem para aperfeiçoar essas competências.

Este relatório apresenta uma síntese do trabalho empírico da OCDE voltado à identificação dos tipos de competências socioemocionais que influenciam nos resultados futuros das crianças. Também descreve as evidências de como legisladores, escolas e famílias promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais por meio de práticas de ensino, criação dos filhos e programas de intervenção. Investiga, ainda, como os legisladores e as escolas estão respondendo atualmente às demandas de monitoramento e desenvolvendo as competências socioemocionais. Conclui questionando se as partes envolvidas na educação podem fazer mais para aperfeiçoar o desenvolvimento e mobilizar essas competências. Os itens a seguir proporcionam um resumo das principais conclusões.

As crianças precisam de um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais para atingir resultados positivos na vida

As evidências de uma análise dos estudos longitudinais em nove países da OCDE mostram que tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais desempenham um papel significativo na melhoria dos resultados econômicos e sociais. A melhora do nível das competências cognitivas das crianças – medidas por testes de alfabetização, de desenvolvimento acadêmico e por notas acadêmicas – pode ter um efeito especialmente benéfico sobre a frequência no curso superior e os resultados no mercado de trabalho. A elevação dos níveis de competências socioemocionais – como perseverança, autoestima e sociabilidade – pode, por sua vez, beneficiar fortemente o aperfeiçoamento de resultados relacionados à saúde e ao bem-estar subjetivo, assim como a redução de comportamentos antissociais. Os resultados mostram que consciência, sociabilidade e estabilidade emocional estão entre as dimensões mais importantes das competências socioemocionais a influenciar o futuro da criança. As competências socioemocionais não desempenham um papel isoladamente; elas interagem com as competências cognitivas, permitem trocas mútuas e ampliam a probabilidade de a criança alcançar resultados positivos na vida.

Professores e pais podem melhorar as competências socioemocionais da criança cultivando laços fortes com elas e estimulando experiências práticas de aprendizagem

Ao contrário do que muitos supõem, as crianças não nascem com um conjunto definido de competências. Algumas são moldáveis, e há papéis que legisladores, professores e pais podem desempenhar na melhoria dos ambientes de aprendizagem. Este relatório sugere que promover um bom relacionamento entre educadores e crianças, mobilizar, nas atividades curriculares, exemplos reais e experiências práticas, e enfatizar o aprendizado prático em atividades extracurriculares estão entre as melhores abordagens para aumentar o senso de responsabilidade, a capacidade de trabalho em equipe e autoconfiança das crianças. Programas de intervenção bem-sucedidos na primeira infância voltados a famílias desfavorecidas requerem treinamento dos pais. Já os programas voltados a crianças maiores dão destaque ao desenvolvimento profissional dos professores. Entre os adolescentes, a mentoria parece de particular importância, enquanto experiências que estimulam o lado prático podem promover competências como trabalho em equipe, autoeficácia e motivação. As melhorias em contextos e práticas de aprendizagem não exigem necessariamente grandes reformas ou recursos. Podem ser incorporadas nas atuais atividades curriculares e extracurriculares.

Como "competência gera competência", intervenções precoces em habilidades socioemocionais podem desempenhar importante papel para desenvolver as competências e reduzir disparidades

Competências socioemocionais são relativamente mais maleáveis entre a primeira infância e a adolescência. Investir precocemente nelas é especialmente importante, uma vez que derivam de investimentos anteriores. Além disso, pessoas com níveis mais altos de competências socioemocionais (como autoconfiança e perseverança) têm mais probabilidade de se beneficiar de novos investimentos em competências cognitivas (como matemática e ciências). Assim, pequenos hiatos de competências nos anos iniciais podem acarretar lacunas significativas ao longo da vida, e elas podem contribuir para agravar disparidades econômicas e sociais. Intervenções e estudos longitudinais de grande escala oferecem evidências sobre o impacto positivo de investimentos precoces e contínuos em competências socioemocionais na melhoria das perspectivas socioeconômicas de populações desfavorecidas.

Competências socioemocionais podem ser medidas com confiança dentro de limites culturais ou linguísticos

Existem medidas confiáveis de competências socioemocionais que podem ser usadas em grupos da mesma faixa etária, ao menos dentro de limites culturais e linguísticos. Entre elas, personalidade declarada, características comportamentais e avaliações psicológicas objetivas. Foi demonstrado que algumas dessas medidas predizem diversos indicadores de sucesso educacional, social e no

mercado de trabalho. Elas podem oferecer aos professores e aos pais a possibilidade de identificar a necessidade de adaptar as práticas de ensino e criação a fim de melhorar as competências socioemocionais importantes. Entretanto, são necessários mais esforços para identificar os elementos propulsores de competências socioemocionais relevantes, bem como para aperfeiçoar os instrumentos de medição de modo a que resistam a diversidades interculturais e linguísticas e estilos de resposta. A OCDE continuará a contribuir com esse processo ampliando esforços realizados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) assim como na nova fase do projeto ESP, que se concentrará na avaliação da distribuição e do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Todas as partes envolvidas na educação podem se beneficiar de informações úteis e de diretrizes para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças

Os países da OCDE e parceiros econômicos reconhecem a importância de desenvolver as competências socioemocionais por meio da educação. No entanto, as abordagens diferem. Há grandes divergências de conhecimentos, expectativas e capacidades sobre a melhor forma de mobilizar as competências socioemocionais das crianças. A ampla divulgação de diretrizes detalhadas e baseadas em evidências pode ajudar a reduzir essas divergências e estimular professores com informações e experiência limitadas.

As partes envolvidas precisam trabalhar em conjunto para assegurar que as crianças atinjam o sucesso na vida e contribuam para o progresso social

Legisladores, professores, pais e pesquisadores podem ajudar a expandir o potencial de crescimento das crianças envolvendo-se ativamente no desenvolvimento de competências dentro dos domínios pelos quais são responsáveis. No entanto, considerando que "competência gera competência", políticas e programas educacionais precisam assegurar a coerência dos contextos de aprendizagem (família, escola e comunidade) e estágios da progressão escolar (durante o ensino primário e o secundário). Essa é uma forma importante de maximizar o retorno dos investimentos em competências ao longo da vida.

Capítulo 1

O papel da educação e das competências no mundo atual

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. Problemas como obesidade e diminuição do engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, têm a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem.

Os dados estatísticos de Israel são fornecidos pelas autoridades israelenses competentes, que se responsabilizam por eles. A OCDE utiliza esses dados sem entrar no mérito da situação das Colinas de Golã, de Jerusalém Oriental e dos assentamentos israelenses na Cisjordânia, de acordo com os termos da legislação internacional.

"A maior glória de viver não consiste em jamais cair, mas em nos reerguermos sempre que cairmos."

Nelson Mandela

Os objetivos deste relatório

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo.

Ao contrário do que muitos pensam, as crianças não nascem com um conjunto fixo de habilidades; não nascem "gênios da matemática", "criativas" ou "concentradas". Nascem com um grande potencial para desenvolver capacidades, e o fato de elas florescerem ou não depende dos contextos de aprendizagem a que estão expostas durante a infância e a adolescência. Há evidências de que o cérebro tem plasticidade, com capacidade para aprender, mudar e se desenvolver. As competências são adaptáveis; podem evoluir com a prática e ser reforçadas por experiências. As cognitivas, sociais e econômicas podem se desenvolver independentemente, mas também influenciar umas às outras. Por exemplo, crianças com autocontrole têm mais probabilidade de terminar a leitura de um livro, completar uma tarefa de matemática ou acompanhar um projeto científico, atividades que contribuem para aperfeiçoar ainda mais as competências cognitivas.

Muitos legisladores, professores e pais sabem que as competências socioemocionais são cruciais para as perspectivas futuras das crianças. No entanto, carecem da informação sobre quais competências devem ser promovidas, bem como sobre a melhor forma de fazê-lo.

Este relatório apresenta evidências sobre:

- quais são as competências socioemocionais que dão impulso às perspectivas econômicas e sociais dos indivíduos, e de que forma isso se dá;
- quais são os contextos de aprendizagem que modelam o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, e de que forma isso se dá;
- até que ponto as partes envolvidas na educação reconhecem a importância de incentivar as atividades socioemocionais e proporcionam políticas, práticas e avaliações para incentivar o seu aperfeiçoamento.

Ao final, este relatório compara as atuais políticas e práticas de educação com as evidências de quais competências e contextos de aprendizagem importam. A seguir, propõe a legisladores, administradores de escolas e pesquisadores formas de reduzir lacunas e melhorar as habilidades das crianças para que elas alcancem resultados positivos e contribuam para a prosperidade da sociedade.

Panorama socioeconômico atual

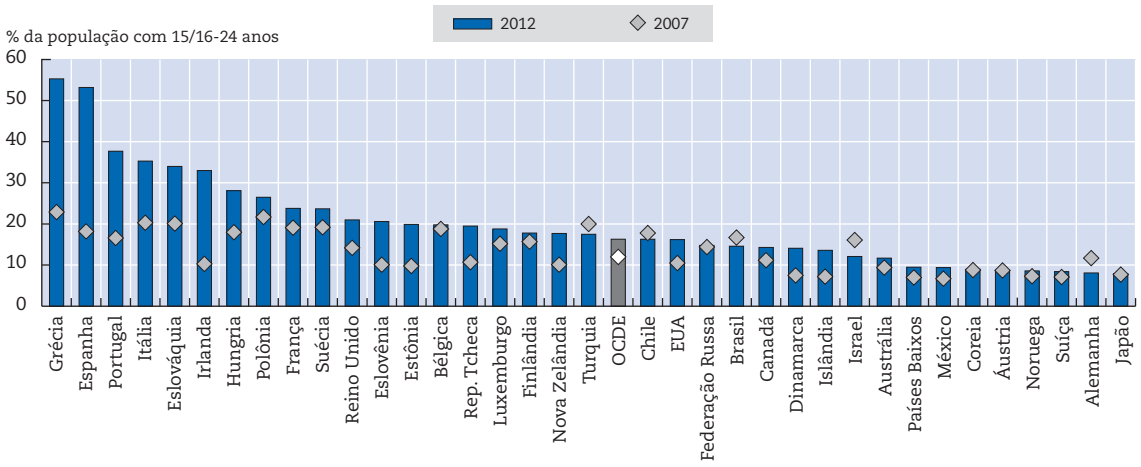
O ambiente socioeconômico atual precisa de abordagens assertivas e inovadoras para melhorar o bem-estar individual e o progresso social

A recente crise econômica causou danos consideráveis à nossa sociedade. Os jovens são um dos grupos mais afetados. Atualmente, eles enfrentam numerosos obstáculos para conquistar independência econômica e satisfação na vida. As tendências globais impõem novos desafios: populações envelhecidas, famílias fragmentadas, desconfiança e ameaças ambientais. A desigualdade aumenta em várias dimensões socioeconômicas. Este capítulo traz uma panorâmica do quadro socioeconômico nos países da OCDE e parceiros econômicos.

Uma das maiores realizações sociais nas últimas décadas tem sido a melhoria nos resultados educacionais. Em 2012, aproximadamente 40% das pessoas entre 25-34 anos tinham concluído a educação superior e somente 17% não tinham o 2º ciclo do ensino secundário (OCDE, 2014). Essa é uma realização importante, considerando que há uma relação entre educação e resultados socioeconômicos desejáveis. Entretanto, nos últimos anos ficou claro que ter qualificação educacional não é suficiente para encontrar um trabalho e mantê-lo. Ao mesmo tempo, os empregadores também estão lutando para achar empregados que tenham as competências adequadas.

As taxas de desemprego são elevadas na maioria dos países da OCDE; aumentaram durante a crise recente e em muitos países permanecem em níveis recorde. Os indivíduos com baixo nível educacional foram os mais atingidos, especialmente os jovens (Figura 1.1). Na média, em todos os países da OCDE, as taxas de desemprego entre os jovens aumentaram mais de 4 pontos percentuais (de 12% para 16,3%) entre 2007 e 2012 (OCDE, 2013a). A transição entre a escola e o trabalho tem sido cada vez mais difícil para as novas gerações, independentemente do nível educacional. No entanto, os jovens com nível educacional mais baixo enfrentam maiores dificuldades (OCDE, 2014). As abordagens para melhorar as probabilidades de emprego dos jovens devem considerar o incentivo das competências socioemocionais, como perseverança, responsabilidade e motivação. Evidências mostram a sua importância para o sucesso no mercado de trabalho (Kautz et al., 2014).

Figura 1.1. **O desemprego juvenil está no nível mais elevado em vários países da OCDE**



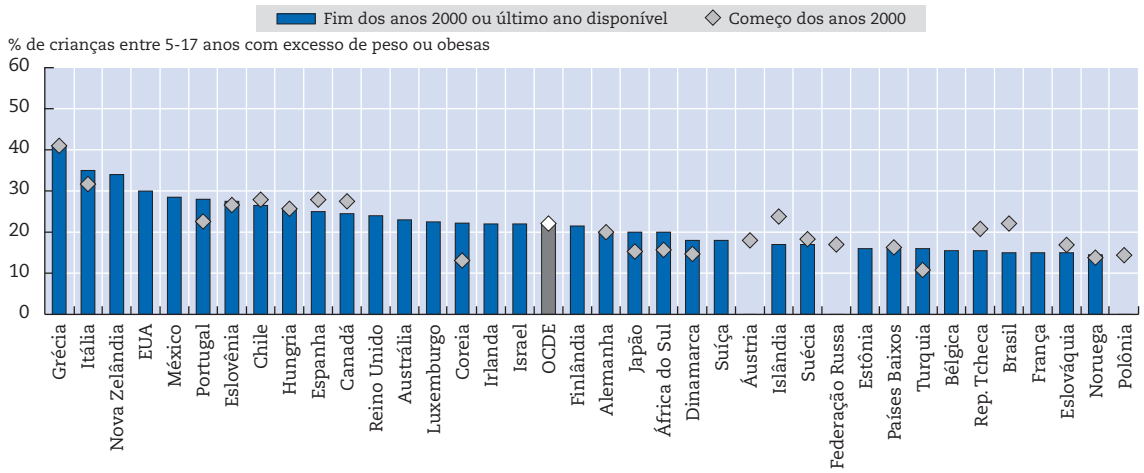
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163629

Nota: Países em ordem decrescente de desemprego de jovens em 2012.

Fonte: OCED (2013a), *Online OECD Employment Database*, www.oecd.org/employment/database (acesso em fevereiro de 2014).

As preocupações com a saúde aumentam. Menores níveis de atividade física no trabalho, em casa e durante o lazer estão entre os principais fatores para crescentes taxas de obesidade (OCDE, 2010a, 2013b). As taxas variam entre os países, mas vêm subindo desde 1980 tanto para adultos como para crianças. Atualmente, em 20 dos 34 países da OCDE a taxa de excesso de peso e de adultos obesos é superior a 50% (OCDE, 2013b). A obesidade infantil também é alta (Figura 1.2), com mais de 20% das crianças entre 5-17 anos classificadas como acima do peso ou obesas (OCDE, 2013b). A obesidade é uma das principais preocupações de saúde, já que é um fator de risco para vários problemas físicos (como diabetes e doenças cardiovasculares), mentais (incluindo baixa autoestima e ansiedade) e sociais (como o *bullying*). O incentivo às competências socioemocionais pode contribuir para combater a obesidade ao permitir que indivíduos tenham estilos de vida mais saudáveis, conquistem boa forma, controlem impulsos e mantenham boas relações pessoais (OCDE, 2010b).

Figura 1.2. **Uma em cada cinco crianças sofre de excesso de peso**



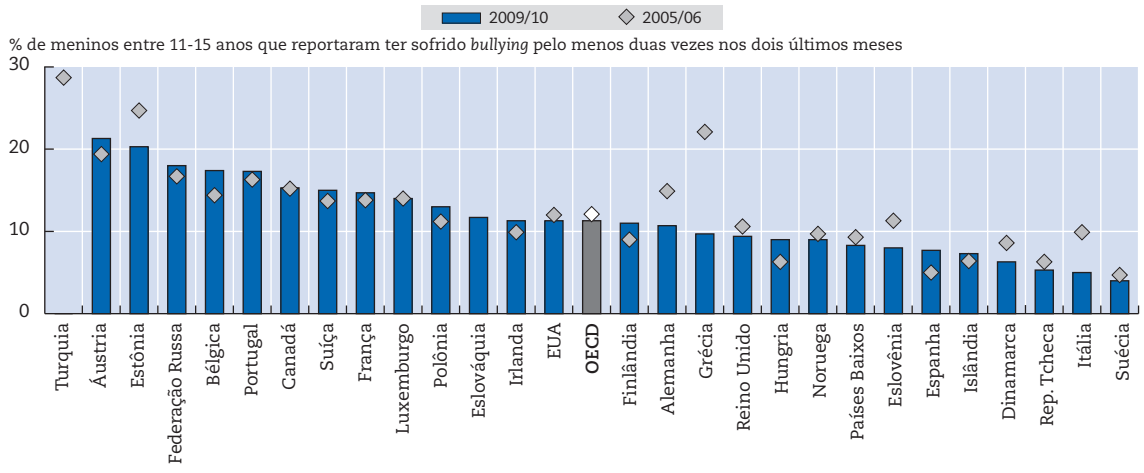
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163630

Nota: Países em ordem decrescente de excesso de peso no fim dos anos 2000. Dados baseados em pesquisas de medidas de peso e altura. Os números mostram uma média não ponderada da prevalência para meninos e meninas. Faltam dados do começo dos anos 2000 de Austrália, Finlândia, França, Irlanda, Israel, Coreia, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Suíça e EUA. Faltam dados do fim dos anos 2000 de Áustria, Polônia e Federação Russa.

Fonte: OECD (2011a), *OECD Health at a Glance 2011: OECD Indicators*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2011-en e OECD (2013b), *OECD Health at a Glance 2013: OECD Indicators*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2013-en.

Entre os jovens, o *bullying* é um problema sério, comum e com repercussões na vida adulta. Aproximadamente um em cada dez adolescentes do sexo masculino nos países da OCDE reportou ter sofrido *bullying* na escola[1] (Figura 1.3) e um número similar afirmou tê-lo praticado (Currie et al., 2012). Não há indicação de que os níveis de *bullying* escolar tenham aumentado desde que o estudo HBSC (Saúde e Comportamento das Crianças em Idade Escolar, da sigla em inglês) começou a compilar esses dados em 1994. No entanto, novas formas de *bullying*, como o online e o telefônico, não fazem parte desse estudo. Embora menos prevalente que o offline, o *bullying* online pode causar dano de maior intensidade (Livingstone et al., 2011). Intervenções para melhorar a autoestima, o controle das emoções, como raiva e agressão, e a construção de resiliência podem ajudar a reduzir o envolvimento com o *bullying* e os custos sociais e de saúde de longo prazo (Wolke et al., 2013).

Figura 1.3. **Um em cada dez meninos afirma ter sofrido *bullying* na escola**



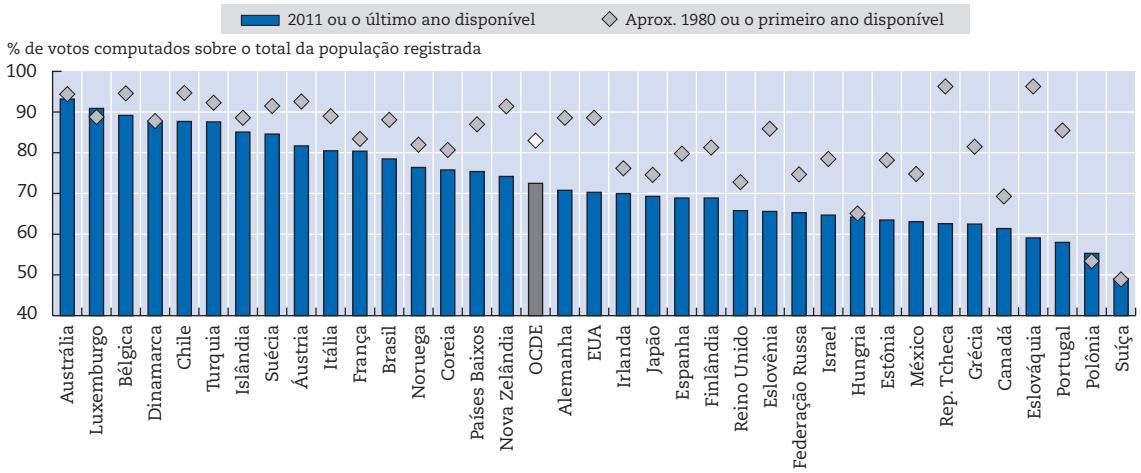
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163645

Nota: Países em ordem decrescente de *bullying* em 2009/10. Faltam dados de Austrália, Chile, Israel, Japão, Coreia, México, Nova Zelândia, Eslovênia (2005/2006) e Turquia (2009/2010). Os dados do Reino Unido não incluem Irlanda do Norte.

Fonte: Dados de 2005/2006: Currie, C. et al. (2008), *Inequalities in Young People's Health: HBSC International Report from the 2005/2006 Survey*, Escritório Regional para Europa, OMS Publishing, Copenhague. Dados de 2009/2010: Currie, C. et al. (2012), *Social Determinants of Health and Well-being Among Young People: HBSC International Report from the 2009/2010 Survey*, Escritório Regional para Europa, OMS Publishing, Copenhague.

O engajamento social e cívico tem diminuído em todos os países da OCDE. Os níveis de confiança nos governos e nas instituições nacionais caíram na maioria dos países da OCDE depois da crise econômica global (OCDE, 2013c). Os países com maiores taxas de desemprego tiveram a maior diminuição dos níveis de confiança (OCDE, 2013c). Da mesma forma, o exercício do voto diminuiu na maioria dos países da OCDE (Figura 1.4). Do lado positivo, a ajuda a desconhecidos e a realização de trabalho voluntário mostram uma tendência oposta: aumentaram desde o início da crise. Há sinais de que as pessoas buscam mais apoio na família e nos amigos do que nas instituições.

Figura 1.4. **Taxa de votação diminuiu**



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163657

Nota: Os países estão listados em ordem decrescente em taxas de votação em 2011 ou no último ano disponível. Em alguns países, o número de votantes para eleições presidenciais e regionais pode ser superior ao das eleições parlamentares nacionais, talvez porque os eleitos no primeiro caso sejam mais importantes constitucionalmente para a forma de governo desses países. Eleições mais frequentes têm menos votantes (por exemplo, a Suíça).

Fonte: OCDE (2013c), "Well-being and the global financial crisis", in *How's Life? 2013: Measuring Well-being*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2013-7-en.

A satisfação com a vida também diminuiu, em especial nos países mais afetados pela crise (OCDE, 2013c). Isso se deve possivelmente a vários fatores, mas as elevadas taxas de desemprego têm papel importante (OCDE, 2013c). O desemprego causa não só prejuízos materiais e estresse mental, mas também a perda de outros benefícios relacionados ao trabalho, como autoestima e relacionamentos sociais. Pesquisas recentes sugerem que o otimismo das pessoas em relação à satisfação com a vida no futuro diminuiu muito nos anos posteriores à crise (OCDE, 2013c).

As desigualdades econômicas e sociais são evidentes. As diferenças de renda cresceram na maioria dos países da OCDE entre a metade da década de 1980 e o fim da década de 2000. Com a crise, as disparidades aumentaram ainda mais (OCDE, 2008; 2011b). A distribuição desigual da renda se traduz em um acesso desigual a bens e serviços, incluindo educação e saúde. Não constitui uma surpresa que os resultados em educação e saúde sigam um gradiente social: quanto mais baixo o histórico socioeconômico, pior é o desempenho educacional e a saúde (OMS, 2008). Assim, a mobilidade social está cada vez mais distante. Os jovens, hoje, dependem mais das próprias competências e da motivação para obter sucesso futuro. Crianças das classes sociais menos favorecidas precisam de apoio adicional para desenvolver as competências socioemocionais necessárias para alcançar as mesmas oportunidades na vida que seus pares mais favorecidos.

As tendências de longo prazo trarão desafios adicionais

O envelhecimento populacional combinado às mudanças no tamanho e na estrutura das famílias, ao trabalho dos pais e às ameaças ambientais estão exercendo pressão adicional sobre os governos, as famílias e a sociedade em geral. O progresso tecnológico tem causado um impacto significativo na forma como as pessoas estudam, trabalham e socializam, e continuará transformando a sociedade.

O aumento da expectativa de vida, juntamente com a diminuição das taxas de fertilidade, provoca o envelhecimento das populações. Isso significa que haverá um número cada vez maior de dependentes para um número menor de pessoas economicamente ativas, o que pode levar a maiores despesas dos governos e das sociedades em áreas como saúde, pensões e cuidados em longo prazo. Em 2011, os cidadãos da OCDE tinham uma expectativa de vida superior a 80 anos, um ganho extraordinário de dez anos desde 1970 (OCDE, 2013b). Ao mesmo tempo, as famílias nos países da OCDE estão abaixo ou perto do nível de reposição de dois filhos por mulher (OCDE, 2013d).

A natureza do suporte familiar – tanto econômico como não econômico – modifica-se à medida que as famílias ficam menores, menos estáveis e muitas mulheres trabalham. Atualmente, na maioria dos países da OCDE, a norma são as famílias em que os dois cônjuges trabalham. Duas de cada três mulheres com filhos menores de 15 anos trabalham nos países da OCDE (OCDE, 2013d). É provável que essa tendência se mantenha na medida em que mulheres terminem a educação superior e cultivem expectativas de carreira (OCDE, 2012a). Como as famílias são menores, há menos pessoas com quem dividir os cuidados e o apoio a crianças e idosos. Além disso, o aumento das famílias não tradicionais e o trabalho feminino sinalizam que as famílias enfrentarão maiores dificuldades para proporcionar e receber o apoio necessário. As tendências de formação das famílias e o envelhecimento da população trazem desafios significativos para a solidariedade intra e intergeracional. Criar os filhos para que sejam cidadãos comprometidos e socialmente responsáveis pode ajudar a enfrentar os desafios criados pela redução das redes familiares.

A pressão ambiental é outro grande desafio que as sociedades precisam enfrentar e resolver. A OCDE destacou as questões-chave que demandam atenção urgente para deter a superexploração e o esgotamento dos recursos naturais do planeta. Entre elas estão mudanças climáticas perturbadoras, perda contínua da biodiversidade, disponibilidade de água potável e o impacto da poluição atmosférica urbana sobre a saúde (OCDE, 2012b). Cidadãos ambientalmente responsáveis e engajados ativamente são cruciais para reduzir a pegada que a sociedade deixa no planeta.

Além disso, o mundo globalizado e o progresso tecnológico continuarão provocando mudanças que aumentarão ainda mais as desigualdades. Elas, por sua vez, levarão a uma distribuição mais desigual de recursos e de suporte, e as famílias das classes menos favorecidas terão cada vez menos capacidade de proporcionar os bens e serviços necessários à educação. Portanto, a menos que sejam realizados esforços adicionais, as crianças das classes menos favorecidas continuarão em desvantagem em relação aos seus pares das classes mais favorecidas, e a mobilidade social será mais difícil de alcançar. O mundo globalizado precisa de indivíduos capazes de entender o impacto de suas ações sobre os demais e que possam se adaptar e progredir em meio a desafios não previstos.

Os desafios políticos atuais são numerosos e, portanto, se fazem necessárias melhores políticas para inverter tendências e aumentar probabilidades futuras. As recentes dificuldades econômicas potencializaram o fato de que, em um mercado global competitivo, as qualificações educacionais não são suficientes para encontrar e manter um emprego de boa qualidade. Fica claro que é preciso um espectro mais amplo de competências para alcançar sucesso no mercado de trabalho, para sustentar uma família, criar filhos, cultivar um estilo de vida saudável, proporcionar apoio aos demais e ser um membro ativo da sociedade. Há um interesse crescente por parte dos legisladores em entender como esses tipos de competências poderiam ser incentivados entre as crianças e os jovens.

O papel da educação e das competências na abordagem dos desafios atuais

A educação pode influenciar positivamente os resultados econômicos sociais...

A educação pode melhorar os resultados socioeconômicos dos indivíduos e incentivar o progresso social. As pessoas com melhor nível de educação têm mais probabilidade de conseguir um emprego, ter boa saúde, levar uma vida mais saudável, participar ativamente na sociedade e alcançar patamares mais altos de satisfação do que seus pares com níveis de educação mais baixos (OCDE, 2010b; 2014). Essa relação positiva se mantém independentemente da idade, do gênero e do contexto socioeconômico. O grau da relação, no entanto, varia de acordo com os indicadores e os níveis educacionais, e não é linear (OCDE, 2010b). Por outro lado, evidências sobre os efeitos e as vias causais da educação sobre os resultados sociais ainda são limitadas (OCDE, 2010b).

Trabalhos anteriores da OCDE mostram o papel da educação para resultados positivos na vida. A educação, por exemplo, pode proteger contra o desemprego e a inatividade: as taxas de emprego são maiores entre as pessoas com educação superior e menores entre os que não têm o 2º ciclo do ensino secundário (OCDE, 2014). A parcela de indivíduos com educação superior que não trabalham, não estudam nem estão em treinamento (NEET, na sigla em inglês) é menor do que na parcela de jovens com baixo nível de competências (ou seja, sem o 2º ciclo do ensino secundário): aproximadamente 13% em comparação com quase 16% nos países da OCDE (OCDE, 2014).

Da mesma forma, os resultados positivos na saúde estão relacionados com o nível educacional. A expectativa de vida difere de acordo com o nível de educação (especialmente entre os homens). Pessoas de 30 anos de idade com elevado nível educacional em um país típico da OCDE podem esperar viver mais que seus pares com níveis educacionais mais baixos: a diferença é de oito anos para os homens e quatro anos para as mulheres (OCDE, 2012c). Adultos com educação superior têm, em média, menor tendência à obesidade do que os adultos com níveis educacionais mais baixos. Também há ganhos nos resultados de saúde entre os indivíduos com o 2º ciclo do ensino secundário. Os que o completaram têm, em média, mais chance de alcançar resultados positivos na saúde física e mental. E menos de adotar comportamentos de risco, como fumar ou beber (OCDE, 2010b; 2012c).

O engajamento cívico e social também mostra vínculos positivos com a educação. Indivíduos com melhor nível educacional têm, em média, maior probabilidade de realizar trabalho voluntário, de se interessar por política, de votar e de confiar nos outros do que seus pares com níveis educacionais mais baixos (OCDE, 2010b). O hiato na taxa de votação entre adultos (25-64 anos) nos países da OCDE com níveis educacionais altos e baixos é de 14,8 pontos percentuais (OCDE, 2012c). O engajamento cívico e social tem maior probabilidade de ser influenciado não só pelo próprio nível educacional do indivíduo, mas também pelo dos membros da família, dos pares e da comunidade.

Evidências recentes obtidas por meio de autoavaliação na Pesquisa sobre Competências dos Adultos da OCDE mostram forte relação positiva entre o nível educacional e os resultados sociais, incluindo a saúde, o trabalho voluntário, a confiança interpessoal e a eficácia política (OCDE, 2013 e 2014). Em termos de autoavaliação de saúde, a proporção de adultos que reportam "boa saúde" é 23 pontos percentuais mais alta entre os que têm nível educacional superior do que entre aqueles que não têm o 2º ciclo do ensino secundário (OCDE, 2014).

...por meio do desenvolvimento das competências individuais

A educação pode contribuir para melhorar os resultados sociais porque ajuda os indivíduos a desenvolver competências. Trabalhos prévios da OCDE mostraram que uma parcela considerável do retorno sobre a educação é explicada pelo desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (Quadro 1.1). Os resultados de outros estudos mostram a importância de competências para obter resultados positivos (OCDE, 2013e; 2013f).

Quadro 1.1. **Projeto SOL da OCDE**

Desde 2005, a OCDE avalia o papel da aprendizagem na melhoria dos resultados sociais em áreas como saúde e coesão social. O Projeto Resultados Sociais da Aprendizagem (SOL, na sigla em inglês) da OCDE explorou os relacionamentos, os vínculos e mecanismos causais e os contextos sob os quais é provável que a educação promova estilos de vida saudáveis e Engajamento Cívico e Social (CSE, na sigla em inglês). A primeira fase (2005-2007) do projeto desenvolveu uma estrutura conceitual e mapeou evidências ligadas a diversos domínios da saúde e do CSE: *Understanding the Social Outcomes of Learning* (OCDE, 2007). A segunda fase (2008-2009) concentrou-se nos subdomínios específicos da saúde (obesidade, saúde mental e alcoolismo) e no CSE (voluntariado, interesse político e confiança/tolerância) para avaliar se, e até que ponto, por quem, como e sob quais condições a educação pode contribuir para melhorar essas medidas de resultados sociais: *Improving Health and Social Cohesion through Education* (OCDE, 2010b).

As principais descobertas do projeto SOL foram:

- a educação, seja formal, informal e não formal, pode contribuir para melhorar o progresso social e o bem-estar, principalmente por meio de aumento das competências ou da habilidade;
- competências cognitivas e socioemocionais são vias importantes por meio das quais a educação afeta os resultados sociais;
- a educação está entre as estratégias com melhor custo-benefício para enfrentar os desafios sociais;
- o poder da educação é limitado se as competências cognitivas e socioemocionais das crianças não forem desenvolvidas precocemente;
- pais, professores, gestores escolares e a comunidade desempenham um importante papel na promoção de estilos de vida saudáveis e cidadania ativa;
- faz-se necessária a coerência política em todos os setores e níveis da educação.

O estudo também mostrou uma série de lacunas de conhecimento:

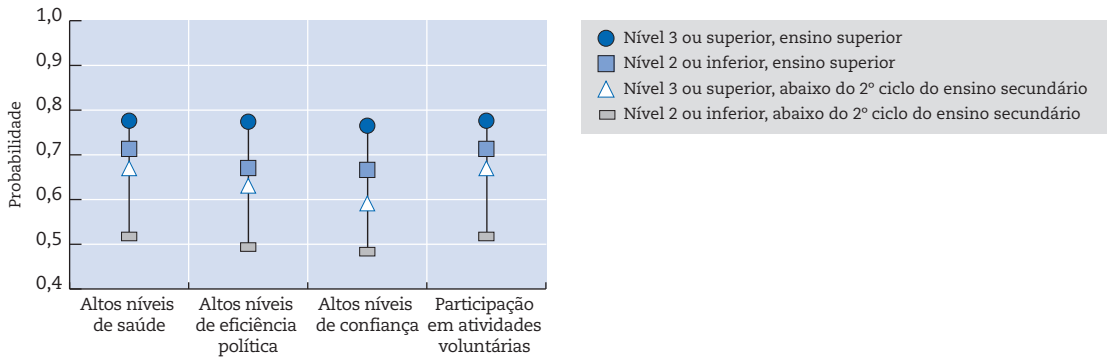
- evidências sobre os efeitos causais da educação são limitadas. Os estudos sobre o tema concentram-se no ensino secundário. Há poucos estudos para a pré-escola e ensinos primário e superior;
- pouco se sabe sobre as abordagens curriculares que melhoraram as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para promover o progresso social;
- há uma disponibilidade limitada de microdados longitudinais essenciais para entender a complexa relação entre os contextos, as competências e os resultados da aprendizagem;
- há poucas evidências a respeito da influência da educação sobre os domínios sociais.

A educação pode ajudar a proporcionar uma variedade de competências que empoderam os indivíduos para enfrentar melhor os desafios do cotidiano. Competências cognitivas como leitura, numeramento e letramento científico permitem às pessoas entender melhor a informação para tomar decisões e resolver problemas. Competências socioemocionais como perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade também são importantes. Elas permitem que as pessoas traduzam melhor as intenções em ações, estabeleçam relacionamentos positivos com a família, os amigos e a comunidade e distanciem-se de estilos de vida insalubres e de comportamentos de risco. As competências socioemocionais são tão importantes quanto as competências cognitivas para determinar os resultados (Heckman, Stixrud e Urzua, 2006; Kautz et al., 2014).

Resultados do PISA 2012 mostram que mais autoconfiança, motivação e expectativas[2] associam-se a uma melhor performance no letramento (OCDE, 2013g). O desempenho matemático inferior das meninas relaciona-se a uma menor confiança na capacidade de ter sucesso na escola. Nos países de melhor desempenho, um menor desnível entre os gêneros está ligado a uma maior confiança nas capacidades das crianças (OCDE, 2013f). No PISA 2012, países do leste da Ásia estão classificados entre os que têm os sistemas educacionais mais bem-sucedidos, o que pode ser atribuído ao valor cultural do "esforço" para o sucesso. Evidências mostram a importância das competências no letramento e no numeramento, assim como das qualificações, para prever os resultados no mercado de trabalho, na saúde, no voluntariado e na participação política (OCDE, 2013e).

A Figura 1.5 mostra a probabilidade de os adultos apresentarem resultados sociais positivos de acordo com seu nível educacional e de proficiência no letramento[3] em todos os países participantes[4]. Um maior nível educacional e de competências em letramento está associado à probabilidade de alcançar resultados sociais positivos. No entanto, somente altos níveis de educação não bastam para aumentar a probabilidade de atingir resultados positivos. As chances dos adultos com ensino superior e baixos níveis de competências em letramento são semelhantes às daqueles com baixos níveis de educação, mas altos níveis de competências em letramento. Sendo assim, o sucesso educacional é necessário para melhorar os resultados positivos na sociedade, mas as competências também são importantes. O impacto da educação pode ser muito ampliado com mais competências.

Figura 1.5. **Altos níveis de letramento aumentam a chance de obter resultados sociais positivos**



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163669

Nota: As estimativas representam a média dos países da OCDE. Nível 2 de letramento ou inferior significa que entrevistados podem ler textos breves sobre tópicos familiares, entender vocabulário e frases básicas, comparar informações e fazer inferências de baixo nível. Nível 3 ou superior significa que entrevistados podem entender textos densos e/ou longos, incluindo páginas contínuas, não contínuas, misturadas ou múltiplas (OCDE, 2013e).

Fonte: OECD (2013e), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.

A educação pode desempenhar papel importante na redução das desigualdades

A educação desempenhou um papel central em neutralizar o crescimento da desigualdade de renda durante a década passada (OCDE, 2011b). O aumento do número de pessoas com diploma de ensino superior ajudou a compensar as disparidades geradas por outros fatores, como as mudanças no mercado de trabalho e o progresso tecnológico. O acesso e a participação no ensino superior, porém, ainda estão fortemente associados com o nível socioeconômico.

É mais difícil para jovens de classes sociais menos favorecidas ter um bom desempenho escolar e concluir os estudos. Dados do PISA 2012 mostram que todos os países têm lacunas no desempenho relacionadas ao status socioeconômico. Em matemática, por exemplo, crianças de classes mais favorecidas em termos socioeconômicos obtêm, em média, 90 pontos a mais que seus pares de classes menos favorecidas, uma diferença equivalente a dois anos de escolaridade (OCDE, 2013f). Na maioria dos países, essas disparidades praticamente não mudaram desde 2000, ano em que o PISA começou a avaliar o desempenho dos alunos (OCDE, 2013f).

As diferenças de desempenho começam cedo. As competências cognitivas e socioemocionais desenvolvidas durante os primeiros anos de vida determinam as bases do futuro potencial. Enquanto bases fortes nos primeiros anos aumentam as chances de resultados positivos, bases fracas tendem a causar dificuldades. Há efeitos cumulativos sobre o que as crianças aprendem ou não. No entanto, as competências são maleáveis e é possível mudar trajetórias divergentes no decorrer da vida. Os investimentos precoces na formação de competências têm maior probabilidade de ser eficientes no aumento dos resultados socioeconômicos e na redução das desigualdades (Kautz et al., 2014).

Uma abordagem mais holística

Nos últimos anos vem aumentando a conscientização da necessidade de considerar uma abordagem mais holística para o impulso do bem-estar e do progresso das sociedades. As estatísticas macroeconômicas oferecem uma visão parcial dos padrões de vida e de sua distribuição na sociedade. Durante os anos de crescimento econômico, por exemplo, PIBs em elevação nem sempre foram acompanhados por níveis mais altos de satisfação. Ficou claro naquele momento – e ainda mais claro hoje – ser necessário desenvolver medidas que reflitam a gama dos fatores importantes para os indivíduos e para o seu bem-estar. A prosperidade econômica não é o único fator para a satisfação e o bem-estar. Relacionamentos, saúde, apoio social, segurança pessoal, moradia e condições ambientais também são relevantes (Layard, 2005; OCDE 2011c; 2013c).

A OCDE está, há mais de dez anos, na linha de frente do esforço internacional para medir o bem-estar e o progresso social (Quadro 1.2). Seu objetivo é dar informações sobre como obter melhores padrões de vida, sociedades mais igualitárias, maiores níveis de confiança e de participação social e satisfação com a vida. A educação pode desempenhar um papel importante para atingir essas metas. É preciso informar os responsáveis pela elaboração de políticas, os professores e pais sobre o tipo de competências cognitivas e socioemocionais que devem ser incentivadas e como fazê-lo.

Quadro 1.2. **Atividades da OCDE ligadas a bem-estar e progresso social**

- **Iniciativa por uma Vida Melhor.** Lançada em 2011 para o 50º aniversário da OCDE, seu objetivo é desenvolver métricas que melhor capturem os resultados que, em conjunto, formam o bem-estar. O **Índice para uma Vida Melhor** é uma ferramenta interativa da internet que envolve cidadãos para a medida do bem-estar e do progresso social. Permite que as pessoas criem o próprio índice para comparar o bem-estar do seu país ao de outros. O índice inclui renda e riqueza, empregos e salários, condições de habitação, estado de saúde, equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, educação e competências, conexões sociais, engajamento cívico e governança, qualidade ambiental, segurança pessoal e bem-estar subjetivo (www.oecdbetterlifeindex.org). **Como está a Vida?** é um relatório bianual que traz uma visão geral do bem-estar e do progresso social na OCDE e nos países associados. Examina indicadores em três dimensões: condições materiais, qualidade de vida e sustentabilidade.
- **Panorama da Sociedade.** Relatório bianual publicado desde 2001. Seu objetivo é avaliar se as sociedades estão progredindo e se as ações para promover o progresso têm sido efetivas. Dá uma visão geral de vários indicadores, como aspectos demográficos e familiares, emprego e desemprego, pobreza e desigualdade, estado de saúde, confiança e tolerância (www.oecd.org/els/societyataglance.htm).
- **Fazendo o Melhor pelas Crianças.** Este relatório lançado em 2009 é a primeira publicação da OCDE com uma abordagem multidimensional do bem-estar. O relatório observou o desempenho das crianças nos países da OCDE em bem-estar material, habitação e meio ambiente, educação, saúde, comportamentos de risco e qualidade da vida escolar. Diante da forte demanda de indicadores sobre crianças, a OCDE desenvolveu um módulo chamado **Bem-Estar Infantil** – um conjunto de dados, separados por idade, com informações sobre políticas para o bem-estar infantil, contextos familiares e comunitários e resultados (www.oecd.org/social/family/database/CWBM).

A OCDE manterá trabalhos nessa área. Um grupo de especialistas de alto nível dará seguimento ao trabalho da Comissão Stiglitz-Sen-Fitoussi sobre a Medição do Desempenho Econômico e do Progresso Social.

Novas Abordagens aos Desafios Econômicos (NAEC, na sigla em inglês) é outra atividade importante da OCDE que propõe uma abordagem holística para solucionar diversos desafios socioeconômicos. Usando a rica base de conhecimentos da OCDE, a NAEC reflete sobre as raízes e lições da crise global para poder aperfeiçoar a estrutura analítica da organização. Lançada em 2012 na Reunião do Conselho Ministerial da OCDE (MCM na sigla em inglês), a NAEC busca incorporar a multidimensionalidade no desenho das políticas, ajudando os países a identificar concessões, complementaridades e consequências não previstas. Também analisa os fatores que não permitem às autoridades identificar e solucionar tensões acumuladas, falhas regulatórias e desequilíbrios globais.

Conclusão

Nos últimos 30 anos, houve importantes avanços em alguns indicadores de progresso social, especialmente no acesso à educação e na participação dela na sociedade. Entretanto, muitos outros indicadores não mostraram melhoras tão destacadas e os ganhos não foram distribuídos igualitariamente. Além disso, a recente crise econômica desacelerou, ou até mesmo reverteu, o progresso realizado. Juntamente com as tendências globais existentes, esses eventos apresentaram novos desafios para o futuro bem-estar e o progresso social dos indivíduos.

A educação pode contribuir para criar cidadãos motivados, engajados e responsáveis, melhorando as competências importantes. Capacidades cognitivas tais como o letramento e a resolução de problemas são essenciais. Entretanto, por meio da perseverança e do trabalho duro os jovens com uma sólida base socioemocional podem progredir muito mais em um mercado de trabalho altamente dinâmico e focado nas competências. Eles têm maior probabilidade de evitar doenças físicas e mentais controlando seus impulsos, adotando um estilo de vida saudável e mantendo fortes relacionamentos interpessoais. São mais capazes de proporcionar apoio social e de ser ativamente engajados na sociedade e nas ações que protegem o meio ambiente, cultivando a empatia, o altruísmo e o afeto.

É necessário repensar políticas para atender melhor os anseios dos jovens e prepará-los para enfrentar os desafios do mundo moderno. Investir na educação e nas competências é uma das principais políticas para a solução dos numerosos desafios socioeconômicos atuais e para garantir cidadãos prósperos, saudáveis, engajados, responsáveis e felizes.

Notas

1. A Figura 1.3 apresenta as taxas de prevalência de *bullying* somente para meninos. Praticar *bullying* ou sofrê-lo é mais comum entre os meninos do que entre as meninas (aproximadamente 6% no caso das meninas, tanto as que praticam *bullying* como as que sofrem).

2. O PISA 2012 examina as autoavaliações dos alunos sobre perseverança, disposição para a resolução de problemas, autorresponsabilidade percebida no fracasso em matemática, percepção de controle sobre o sucesso em matemática e na escola, e motivação intrínseca e instrumental para aprender matemática. A maior parte das medições busca capturar percepções e motivações dos alunos em relação à matemática e à escola. Não servem para medir traços gerais de personalidade.

3. O Programa para a Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC, na sigla em inglês) define letramento como entendimento, avaliação, utilização e relação de engajamento com os textos escritos para participar na sociedade, atingir metas pessoais e desenvolver o conhecimento e o potencial próprios (OCDE, 2013e).

4. Os seguintes países da OCDE participaram da PIAAC: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica (Flandres), Canadá, Coreia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Federação Russa, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Japão, Noruega, Países Baixos, Polônia, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda do Norte), República Tcheca e Suécia.

Referências

Currie, C. et al. (2012), *Social Determinants of Health and Well-being Among Young People. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*, Escritório Regional para a Europa, Publicação OMS (Organização Mundial da Saúde), Copenhague.

Currie, C. et al. (2008), *Inequalities in Young People's Health: HBSC International Report from the 2005/2006 Survey*, Escritório Regional para a Europa, Publicação OMS (Organização Mundial da Saúde), Copenhague.

Heckman, J.J, J. Stixrud e S. Urzua (2006), "The effects of cognitive and non-cognitive skills abilities on labour market outcomes and social behaviour", *Journal of Labor Economics*, vol. 24, nº 3, pp. 411-482.

Kautz, T. et al. (2014), "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", *OECD Education Working Papers*, nº 110, Publicação OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

Layard, R. (2005), *Happiness: Lessons from a New Science*, Penguin, Londres.

Livingstone, S. et al. (2011), *EU Kids Online II: Final Report*, The London School of Economics, London.

OCDE (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en.

OCDE (2013a), *Online OECD Employment Database*, www.OECD.org/employment/database (acesso realizado em 12/fevereiro/2014).

OCDE (2013b), *OECD Health at a Glance 2013: OECD Indicators*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2013-en.

OCDE (2013c), "Well-being and the global financial crisis", in *How's Life? 2013: Measuring Well-being*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2013-7-en.

OCDE (2013d), *OECD Family Database*, www.oecd.org/social/family/database (acesso realizado em 12/fevereiro/2014).

OCDE (2013e), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.

OCDE (2013f), *PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do With What They Know*, Publicação OCDE, Paris, www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf.

OCDE (2013g), *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students'Engagement, Drive and Self-Beliefs*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en.

OCDE (2012a), *Closing the Gender Gap: Act Now*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264179370-en.

OCDE (2012b), *OECD Environmental Outlook to 2050: The Consequences of Inaction*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264122246-en.

OCDE (2012c), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en.

OCDE (2011a), *Health at a Glance 2011: OECD Indicators*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2011-en.

OCDE (2011b), *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264119536-en.

OCDE (2011c), *How's Life?: Measuring Well-being*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en.

OCDE (2010a), *Obesity and the Economics of Prevention: Fit not Fat*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264084865-en.

OCDE (2010b), *Improving Health and Social Cohesion through Education, Educational Research and Innovation*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264086319-en.

OCDE (2009), *Doing Better for Children*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264059344-en.

OCDE (2008), *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OCDE Countries*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264044197-en.

OCDE (2007), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264034181-en.

OMS (2008), *Closing the Gap in a Generation*, Organização Mundial da Saúde, Genebra.

Wolke, D. et al. (2013), "Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes", *Psychological Science*, vol. 24, nº 10, pp. 1958-1970.

Capítulo 2

Contextos de aprendizagem, competências e progresso social: uma estrutura conceitual

Este capítulo apresenta uma estrutura conceitual que descreve as relações entre contextos de aprendizagem, competências e progresso social. Competências individuais são construídas em vários ambientes de aprendizagem, como famílias, escolas e comunidades. Cada contexto é influenciado por contribuições diretas, fatores ambientais e incentivos políticos, que podem ser usados pelos tomadores de decisões para fomentar o desenvolvimento de todo o espectro de competências necessário para o progresso social. Este, por sua vez, inclui aspectos da vida, como saúde, educação, resultados no mercado de trabalho, vida familiar, engajamento cívico e satisfação. As competências abrangem capacidades cognitivas e socioemocionais necessárias para uma vida próspera, saudável e feliz. Competências socioemocionais desempenham um papel importante quando as pessoas buscam metas, trabalham em grupo e administram emoções. Elas desenvolvem-se progressivamente e tiram proveito de competências adquiridas antes e de novos investimentos em aprendizagem. Os que iniciam mais cedo o desenvolvimento de competências tendem a alcançar mais resultados do que outros, embora a adolescência também seja um momento fundamental.

Introdução

Este capítulo apresenta uma estrutura conceitual pretende capturar os principais mecanismos por meio dos quais os contextos de aprendizagem, incluindo os investimentos, moldam o bem-estar individual e o progresso social (Figura 2.1).[1] Essa estrutura, ao mesmo tempo em que reconhece a importância das competências cognitivas na promoção de resultados econômicos, esclarece o papel das socioemocionais, como a capacidade de buscar metas de longo prazo, trabalhar com os outros e lidar com as emoções. Garantir um trabalho, desfrutar boa saúde ou participar ativamente na sociedade exige um conjunto diverso de competências, e é importante considerar como isso contribui para a compreensão a respeito da maneira de aperfeiçoar resultados. Formalmente, a estrutura incorpora diversos resultados, representando a natureza multifacetada do progresso social e econômico – não só educação e trabalho, mas também saúde, engajamento cívico e satisfação com a vida. Este capítulo apresenta os componentes da estrutura e esboça as principais relações entre eles.

Figura 2.1. **Relação entre contextos de aprendizagem, competências e progresso social**

Progresso social

Bem-estar individual e progresso social são compostos de diversos resultados

O objetivo final dos formuladores de políticas educacionais, professores e pais talvez seja ajudar as crianças a alcançar o nível mais alto possível de bem-estar. As iniciativas de bem-estar da OCDE consideram diferentes medidas econômicas e não econômicas que compõem o bem-estar de pessoas e nações (ver Quadro 1.2 e OCDE, 2013). A estrutura para o bem-estar individual e o progresso social aqui apresentada segue a linha da Estrutura para Medição do Bem-estar e do Progresso da OCDE, que enfatiza o amplo espectro de resultados relevantes no mundo atual. Eles incluem educação, resultados no mercado de trabalho, saúde, satisfação com a vida, vida familiar, engajamento cívico, segurança e meio ambiente (Figura 2.2).

A estrutura vai além dos resultados econômicos da aprendizagem e reflete a forma como o pensamento político evoluiu, com uma mudança cada vez maior em direção à compreensão das influências econômicas e sociais sobre o sucesso pessoal e o progresso social. Isso se reflete, por exemplo, no trabalho da Comissão Stiglitz-Sen-Fitoussi para Medição do Desempenho Econômico e Progresso Social (Stiglitz, Sen e Fitoussi, 2009). Como dito no Capítulo 1, para os formuladores de políticas é cada vez maior a importância de garantir e preservar os resultados sociais, como a boa saúde e uma cidadania engajada, num mundo em recuperação da crise econômica.

A estrutura proposta tem como objetivo investigar a influência das competências cognitivas e socioemocionais sobre vários indicadores do progresso social (Figura 2.2). Ela concentra-se em indicadores que podem ser medidos e analisados de forma confiável. Muitos deles já foram desenvolvidos para crianças, com base em uma estrutura de bem-estar (OCDE, 2009).

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

Esses resultados individuais são os componentes básicos de resultados socioeconômicos em nível agregado.

Figura 2.2. **Estrutura para o bem-estar individual e o progresso social**

Fonte: Adaptado de OCDE (2011), *How's Life?: Measuring Well-being*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en.

Competências

Competências para o sucesso individual e o progresso social são multidimensionais...

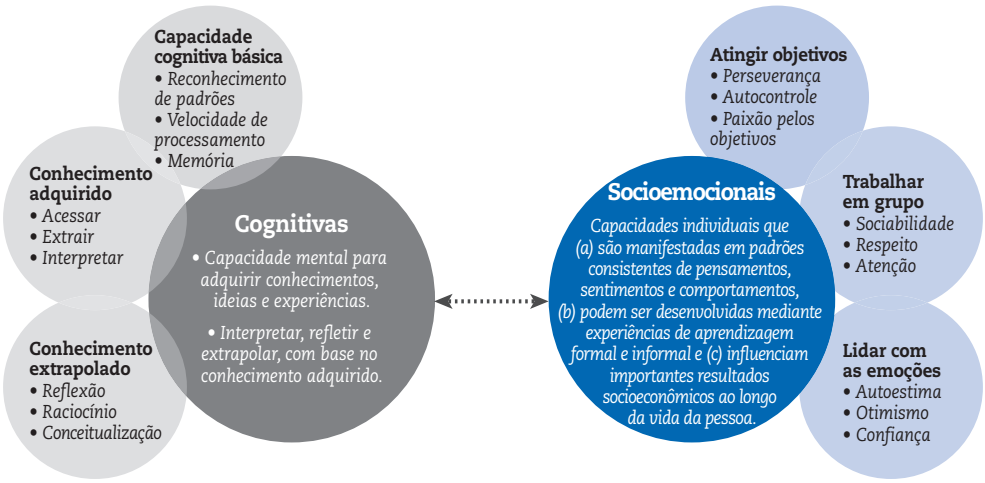
A OCDE enfatiza o papel das competências para ajudar as pessoas a enfrentar os desafios do mundo moderno. Pressiona formuladores de políticas a desenvolver instrumentos de mobilização do potencial de competências (OCDE, 2012). Neste relatório, competências são definidas como características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida.

As competências são fundamentais para entender desigualdades socioeconômicas. Em países da OCDE e parceiros econômicos em todo o mundo, as disparidades de escolaridade entre grupos étnicos e com diferentes rendas têm mais relação com déficits de competências do que com capacidades financeiras familiares durante a escolarização (Cunha e Heckman, 2007). Uma melhoria das capacidades cognitivas eleva a probabilidade de resultados positivos, como a conclusão do ensino superior, a conquista de um emprego e de um bom salário. Embora essas competências sejam preditivas de sucesso em alguns aspectos da vida, as socioemocionais mostram um poder preditivo maior para uma gama mais ampla de resultados sociais (Heckman, Stixrud e Urzua, 2006; Kautz et al., 2014).

...e incluem competências socioemocionais como perseverança, autoestima e respeito pelos outros...

Competências socioemocionais – também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional. Assim, manifestam-se em várias situações do dia a dia. A Figura 2.3 apresenta uma categorização das competências com base em algumas de suas funções mais importantes. É claro que essas habilidades desempenham papéis ao longo da vida: enquanto às crianças é ensinado como se comportar adequadamente ao brincar com outras, os adultos precisam aprender as regras do trabalho em grupo em ambientes profissionais. Os indivíduos buscam metas desde muito cedo, e isso se torna ainda mais importante na vida adulta. Aprender as formas adequadas de demonstrar emoções positivas e negativas e administrar o estresse e a frustração é tarefa para toda a vida, especialmente ao lidar com mudanças como divórcios, desemprego e incapacidades de longo prazo. Essas categorias de competências incluem a construção de várias competências de nível inferior, como mostra a Figura 2.3.

Figura 2.3. **Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais**



A estrutura aqui apresentada está alinhada com outras existentes, especialmente a taxonomia de personalidade dos Cinco Grandes Fatores (Quadro 2.1). Também deriva de outras perspectivas teóricas (como psicologia positiva e esforços pessoais) e estruturas existentes, como a estrutura de caráter do CCR (*Center for Curriculum and Redesign*) e a do KIPP ou a Aprendizagem Social e Emocional (SEL, na sigla em inglês), que levam em conta características individuais que podem ser incentivadas por práticas adequadas.

Quadro 2.1. **Modelo dos Cinco Grandes Fatores**

O Modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF) é um sistema de classificação de personalidade que distingue cinco dimensões básicas: extroversão, amabilidade, conscientização, estabilidade emocional e abertura a experiências. Costa e McCrae (1992) fornecem uma lista de facetas correspondentes a cada um desses fatores.

Extroversão: socialização, assertividade, atividade, disposição para se aventurar, entusiasmo, afetuosidade

Amabilidade: confiabilidade, franqueza, altruísmo, adequação, modéstia, simpatia

Conscientização: eficiência, organização, zelo, esforço, autodisciplina, deliberação

Estabilidade emocional: ansiedade, irritabilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade

Abertura: curiosidade, imaginação, senso estético, ação, excitabilidade, ausência de convencionalismo

A extroversão é provavelmente o mais usado dos fatores e o mais familiar. As pessoas muito extrovertidas são caracterizadas por energia, emoções positivas e assertividade. É possível definir a amabilidade por aspectos como ser atencioso, modesto e confiável. Esses dois fatores, portanto, desempenham um papel central nos relacionamentos em grupo. A conscientização envolve zelo, esforço dirigido e ação voltada a um objetivo. Tem papel importante para atingir metas. A estabilidade emocional diz respeito à capacidade de lidar com experiências emocionais negativas e fatores estressantes. A abertura a novas experiências talvez seja o fator menos preciso, já que diz respeito a uma grande variedade de aspectos, como sensibilidade à arte e à beleza, necessidade de variedade e curiosidade intelectual (McCrae e John, 1992).

As cinco dimensões dos CGF capturam de modo abrangente as qualidades fundamentais subjacentes ao indivíduo – padrões de pensamento, sentimentos e comportamentos – e proporcionam um resumo parcimonioso e eficiente de traços de personalidade (John e De Fruyt, 2014). Um modelo com poucos conceitos é amplo e, portanto, menos capaz de predizer resultados específicos. Necessitaria de maior especificidade para permitir a compreensão de trajetórias de crescimento, identificar o impacto de diferentes contextos de aprendizagem e explicar desempenhos futuros. Um modelo com três a cinco facetas em cada um dos amplos domínios dos CGF deve ajudar a acompanhar pessoas ao longo de níveis mais amplos e específicos da hierarquia dos traços de personalidade (John e De Fruyt, 2014).

Nossa estrutura define competências socioemocionais como "capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo". A definição enfatiza a natureza latente da construção manifestada em padrões consistentes de respostas individuais ao longo de situações e contextos. Essas competências podem ser reforçadas por meio de alterações ambientais e investimentos e podem, consequentemente, promover resultados pessoais futuros.

Competências importantes para o futuro incluem competências cognitivas, como letramento, numeramento e capacidade de resolver problemas

As competências cognitivas também são descritas de outras maneiras, como astúcia, conhecimento ou inteligência. Elas estão envolvidas no processo de aquisição e aplicação do conhecimento. Nossa estrutura reflete essa diversidade, diferenciando capacidade cognitiva básica, conhecimento adquirido e conhecimento extrapolado (Figura 2.3). Capacidade cognitiva básica refere-se a competências fundamentais, como rapidez de processamento e memória. Conhecimento adquirido diz respeito à capacidade de acessar, extrair e interpretar o conhecimento lembrado. Conhecimento

extrapolado envolve o processo mais complexo, necessário para refletir e raciocinar sobre a informação e, como resultado, conceitualizar novas formas de lidar com o problema encontrado. Essa categorização está alinhada com a diferença entre a inteligência fluida (que tem relação com o pensamento abstrato e a capacidade de solucionar problemas em situações novas) e a inteligência cristalizada (ligada ao uso do conhecimento e da experiência adquiridos). (Cattell, 1987).

Essa estrutura é consistente com outras estruturas de competência cognitiva, especialmente a do PISA, e inspira-se nelas. O que as aproxima é a ideia de que as competências cognitivas não envolvem somente a aplicação do conhecimento, mas incluem a capacidade de refletir e adotar padrões de pensamento mais complexos. A definição de letramento feita pelo PISA – como a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e comunicar com eficiência à medida que abordam, solucionam e interpretam problemas em diversas áreas de conhecimento (OCDE, 2006) – ilustra como as competências cognitivas são multidimensionais. A reflexão, por exemplo, é um processo complexo, pois exige acessar o conhecimento e relacioná-lo a outras experiências, reenquadrar um problema, fazer conexões e, assim, ser capaz de aplicar o conhecimento adquirido a novas situações.

Muitas das competências do século 21, como criatividade e pensamento crítico, possuem ao mesmo tempo elementos cognitivos e socioemocionais

Nossa estrutura assume o fato de que as competências cognitivas e socioemocionais interagem, e ao fazê-lo, influenciam-se mutuamente (Figura 2.3). Competências como criatividade e pensamento crítico podem ser mais bem compreendidas incorporando tanto as dimensões cognitivas quanto as socioemocionais. A criatividade, também chamada pensamento divergente, envolve a produção de conteúdo, não apenas inovador, original e inesperado, mas adequado, útil e adaptado à tarefa em questão (Lubart, 1994). Descobriu-se que se relaciona a medidas de inteligência e a competências socioemocionais. O CGF permite a compreensão de alguns aspectos dessas competências complexas. Por exemplo, pessoas criativas tendem a ser mais abertas a novas experiências, imaginativas, menos conscientes, mais impulsivas e extrovertidas (Feist, 1998).

O pensamento crítico, por outro lado, envolve a capacidade de usar regras de lógica e análise custo-benefício, pensar estrategicamente e aplicar regras a novas situações para resolver problemas. Essa habilidade tem um componente cognitivo muito forte que depende da capacidade de refletir acerca de informações, interpretá-las em um novo contexto e encontrar soluções para problemas novos, com base em conhecimento prévio (Halpern, 1998). O pensamento crítico incorpora ainda aspectos de abertura a novas experiências, como a imaginação e a ausência de convencionalismo (John e Srivastava, 1999). Muitas situações requerem competências mais complexas que incorporem componentes intelectuais, socioemocionais. Para compreendê-las, a atual estrutura inclui aspectos de domínios de competências e considera a interação de habilidades no dia a dia.

Medir competências socioemocionais, embora desafiador, pode ser feito de forma confiável

Às vezes, as competências socioemocionais podem ser subestimadas em debates políticos, já que muitos acham que elas não podem ser medidas de forma confiável. De fato, diferentemente da altura ou do peso, as competências socioemocionais não podem ser observadas diretamente.[2] Mas podem ser medidas de maneira indireta por meio de relatos próprios e de observadores, execução de tarefas e registros administrativos do comportamento de alunos talvez sujeitos a preconceitos e ruídos.

Existem autodescrições de itens de personalidade que são confiáveis e válidos a partir dos 10 anos (Soto et al., 2011), quando as crianças já têm um certo vocabulário e estão desenvolvendo suas competências autorreflexivas e de comparação. Há vários instrumentos para avaliar a personalidade de adultos (no Quadro 2.2 há exemplos de medidas subjetivas). Evidências sugerem que alguns

instrumentos proporcionam uma medição confiável dos traços de personalidade e predizem resultados socioeconômicos individuais, pelo menos dentro de certos limites culturais e linguísticos em países desenvolvidos (Ozer e Benet-Martínez, 2006; Almlund et al., 2011) e em desenvolvimento (Pierre et al., 2014). No entanto, as autoclassificações e as classificações de observadores podem ser tendenciosas, devido às visões subjetivas do entrevistado. O autorrelato individual também pode ser severamente afetado pelo desejo de aceitação social, falseamento, condescendência e efeitos do grupo de referência (Kyllonen e Bertling, 2014).

Quadro 2.2. **Medidas subjetivas de traços de personalidade: o inventário dos Cinco Grandes Fatores**

Existem diversos instrumentos de medição disponíveis para capturar os traços de personalidade de uma pessoa utilizando relatos subjetivos. Um dos instrumentos mais influentes é o Inventário dos Cinco Grandes Fatores (John e Srivastava, 1999). Existem diversas versões deste inventário, incluindo a longa (44 itens) e a curta (10 itens). A versão curta baseia-se no quanto o entrevistado concorda ou discorda em relação às seguintes questões: Eu me vejo como alguém que…

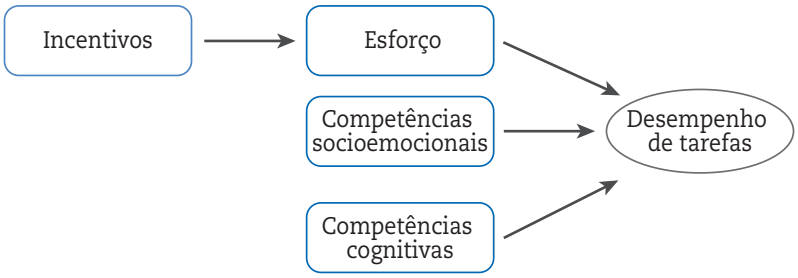
Fatores de personalidade	Item (perguntas)
Extroversão	É reservado (R). É extrovertido, sociável.
Amabilidade	De modo geral confia nos outros. Tende a encontrar defeitos nos outros (R).
Conscientização	Tende a ser preguiçoso (R). Faz um trabalho minucioso.
Estabilidade emocional	É descontraído, enfrenta bem o estresse (R). Perde o controle facilmente.
Abertura	Tem poucos interesses artísticos (R). Tem uma imaginação ativa.

Nota: (R) representa itens que serão codificados de forma reservada.

Uma forma de aperfeiçoar a medição subjetiva é reunir relatos da própria pessoa, de professores, pais e pares. Múltiplos informantes podem proporcionar perspectivas singulares sobre as competências da criança e possibilitar triangulações para inferir a personalidade latente (John e De Fruyt, 2014). A chamada "vinheta âncora" é outro método potencialmente útil para melhorar a qualidade geral dos dados, para reduzir o viés na resposta e para melhorar a comparabilidade transcultural de avaliações de competências socioemocionais (Kyllonen e Bertling, 2014).

As competências socioemocionais também podem ser medidas de forma confiável por meio do desempenho individual de tarefas (Kautz et al., 2014). Isso pode ser realizado na forma de um teste laboratorial (elaborando tarefas comportamentais em um ambiente de laboratório para medir uma competência em particular); estudos psicométricos observacionais (como entrevistas com psicólogos treinados que avaliam a reação da pessoa a determinadas situações, ou perguntas diagnósticas); ou por meio de medidas comportamentais (como reação a uma pergunta como: "Quantas vezes você chegou atrasado à escola durante o mês passado?"). Essas medidas, entretanto, estão sujeitas a vieses devido a diferenças no esforço que o examinado dedica ao teste, além de diferenças em competências distintas daquelas medidas pelo teste (como as competências cognitivas) que podem afetar o desempenho. Portanto, uma medição precisa de competências socioemocionais implicaria condicionar as medidas a esforços e a outras competências. A Figura 2.4 ilustra esse aspecto, descrevendo a relação entre incentivos, esforços e competências na explicação do desempenho de tarefas.

Figura 2.4. **Relação entre incentivos, esforço e competências no desempenho de tarefas**



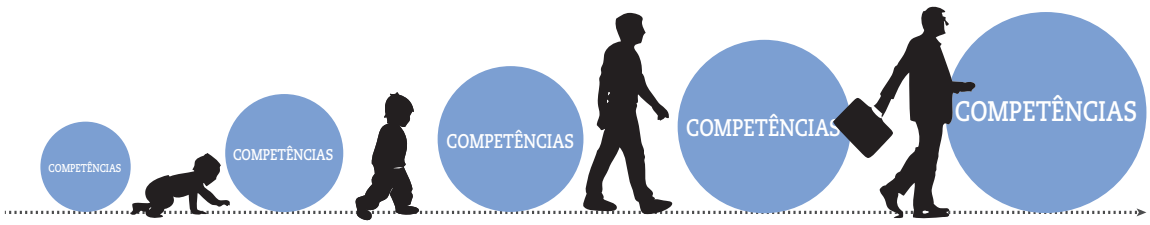
Fonte: Kautz, T. et al. (2014), "Fomento e Medição de Competências: Melhoria de Competências Cognitivas e Não Cognitivas para Promover o Sucesso na Vida", *OCDE Education Working Papers*, Publicação OCDE n° 110, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

Uma forma promissora de avaliar competências socioemocionais é explorar dados administrativos dos comportamentos infantis (como frequência escolar) conforme registrados por professores e pais. Essas informações estão facilmente disponíveis e não exigem avaliação separada de competências socioemocionais. Mesmo após remoção do componente cognitivo dessas medidas (padronizando, por exemplo), elas ainda são preditivas de resultados educacionais, de mercado de trabalho e sociais (Kautz et al., 2014; Heckman, Humphries e Veramendi, 2014).

Competências precisam ser compreendidas dentro de uma estrutura dinâmica

As competências desenvolvem-se ao longo do tempo, como mostra a Figura 2.5. Há uma crescente evidência de que tanto as competências cognitivas como as socioemocionais podem ser melhoradas durante a vida do indivíduo. O desenvolvimento de competências não é somente afetado por genes e pelo ambiente, mas também por contribuições da família, escola e comunidade. Os pais assumem grande responsabilidade na formação das competências de seus filhos, uma vez que moldam muitos dos fatores ambientais que irão influenciar seu desenvolvimento (por meio da escolha de vizinhança, programa educacional e características familiares). O impacto que cultura, políticas e instituições têm sobre a formação de competências por meio dos contextos de aprendizagem não deve ser subestimado. Esses fatores de aprendizagem são fundamentais para compreender o processo e são apresentados em detalhes na próxima seção.

Figura 2.5. **Desenvolvimento de competências ao longo da vida**



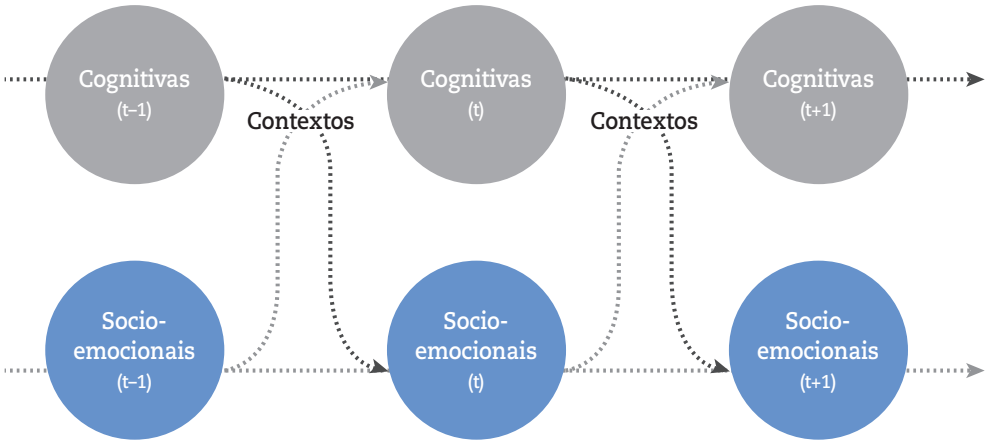
O ritmo de desenvolvimento de competências depende da idade e do nível de competências prévias da pessoa. Sabe-se que há períodos sensíveis para tal. Os primeiros anos têm uma importância enorme, já que estabelecem as bases para o futuro. O investimento em intervenções na primeira infância proporciona os maiores retornos em termos de garantir níveis mais elevados de competências e resultados positivos na idade adulta (Kautz et al., 2014). Nesses anos, a família tem importância fundamental e os padrões de interação entre pais e filhos exercem um significativo impacto sobre as competências cognitivas e socioemocionais. Intervenções posteriores podem ser eficazes, ainda mais

em termos de competências socioemocionais. Na pré-adolescência e adolescência, escolas, grupos de pares e a comunidade influenciam cada vez mais a moldagem dessas competências. Programas alternativos para os que abandonaram a escola (ou seja, treinamento no trabalho) também se mostraram importantes para o desenvolvimento tardio de competências (Kautz et al., 2014).

Competências prévias são importantes determinantes das competências atuais

"Competências geram competências" é uma expressão frequente na literatura sobre a formação de competências: em outras palavras, quanto maior o nível de competências de uma pessoa, maior seu ganho, como mostra a Figura 2.5 (Carneiro e Heckman, 2003). Isso se aplica aos níveis de uma mesma competência; por exemplo, uma criança com letramento matemático relativamente mais alto do que seus pares ao entrar na escola tem mais chance de terminar o ano com letramento matemático ainda mais alto que os colegas. Há evidências da chamada produtividade transversal (Cunha e Heckman 2007; Cunha, Heckman e Schennach, 2010), quando um tipo de competência pode ajudar a promover outras (Figura 2.6). Isso é especialmente válido para pessoas com níveis mais altos de competências socioemocionais, uma vez que podem ajudar no desenvolvimento de competências cognitivas (Capítulo 4). É mais provável que uma criança disciplinada e persistente aumente suas competências matemáticas do que outra com o mesmo nível dessa competência, mas com menor grau de disciplina e persistência, já que essas qualidades elevam as chances de a criança fazer o dever com dedicação e se beneficiar disso. As competências cognitivas e as socioemocionais estão muito ligadas. De modo geral, aqueles com competências mais elevadas têm maior probabilidade de aproveitar seus contextos de aprendizagem. Uma criança altamente competente tem maior chance de escolher ferramentas corretas para avançar em seu conhecimento ou buscar maiores oportunidades de crescimento.

Figura 2.6. **Interações dinâmicas entre competências cognitivas e socioemocionais**



Competências prévias determinam até que ponto as pessoas são beneficiadas por novos investimentos por meio de contribuições da família, de escolas e comunidades

Em resumo, está claro que é preciso investir em competências cognitivas e socioemocionais para garantir o sucesso na vida. Competências socioemocionais não devem ser negligenciadas pelos formuladores de políticas, já que são fundamentais para as cognitivas. É importante destacar que os períodos sensíveis para as competências socioemocionais diferem daqueles para as cognitivas. Investimentos precoces beneficiam todas as competências, mas as socioemocionais são mais maleáveis nos estágios mais tardios da vida do que as cognitivas (Cunha e Heckman, 2007; Cunha, Heckman e Schennach, 2010). A adolescência parece ser um período de mudanças especialmente

turbulentas para as competências socioemocionais. Esse período tende a ser associado com menos disciplina (conscientização), menos cordialidade (amabilidade) e mais instabilidade emocional (Soto et al., 2011). A queixa comum feita por pais de adolescentes de que eles "não reconhecem mais seus filhos" pode ser um reflexo dessas mudanças. Tais alterações parecem afetar algumas crianças mais do que outras e é preciso pesquisar mais para entender como alguns dos impactos negativos podem ser atenuados para evitar perdas de capital humano. Os Capítulos 4 e 5 discutem iniciativas voltadas a incentivar as competências cognitivas e socioemocionais.

Contextos de aprendizagem

Contextos de aprendizagem são multidimensionais

A diversidade de contextos sociais nos quais a aprendizagem ocorre indica o valor dos aprendizados formal, não formal e informal. O formal envolve aprendizagem e ensino institucionalizado, baseado em currículo, ou aprendizagem no ambiente de trabalho (Werquin, 2010). O aprendizado informal pode ocorrer em contextos de trabalho, família ou comunidade. É não estruturado e menos intencional do ponto de vista de quem aprende (Cedefop, 2008); ocorre, por exemplo, quando a criança brinca. A aprendizagem não formal situa-se entre a aprendizagem formal e a informal. É estruturada e intencional, mas não é regulamentada, acreditada nem formalmente apoiada. Um exemplo pode ser o modo como se aprende a usar um software em particular – o que é intencional, mas não é financiado ou acreditado.

A aprendizagem ocorre em diversos contextos sociais, resumidos na atual estrutura como escola, família, comunidade e local de trabalho. Em cada contexto podem ocorrer vários elementos específicos, com alguns exemplos da Figura 2.7. Cada contexto contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, embora sua importância relativa varie com o estágio da vida da pessoa. Os pais são claramente fundamentais na primeira infância, mas a escola e a comunidade se tornam cada vez mais importantes à medida que a criança ingressa na educação formal e interage com várias redes sociais. O lugar de trabalho, por sua vez, é um contexto de aprendizagem fundamental, especialmente no final da adolescência e (início da) idade adulta.

Figura 2.7. **Uma estrutura de contextos de aprendizagem**

Os contextos de aprendizagem incluem tanto incentivos políticos como fatores que podem ser influenciados por pais e professores

O impacto dos contextos de aprendizagem sobre as competências pode ser dividido em contribuições diretas, fatores ambientais e incentivos políticos (Tabela 2.1). Eles representam maneiras como escola, família, ambiente de trabalho e comunidade podem moldar competências. As contribuições diretas, como o envolvimento de pais em atividades de formação infantil, afetam intencional e explicitamente o desenvolvimento de competências. Fatores ambientais exercem influência indireta, garantindo o contexto em que as competências podem se desenvolver; por exemplo, atividades cívicas e culturais para crianças em uma comunidade. Incentivos políticos podem ser moldados por contribuições e usados para promover o desenvolvimento de competências. Por exemplo, a formação de professores.

A Tabela 2.1 mostra contribuições diretas, fatores ambientais e encontrados em diferentes contextos de aprendizagem. Eles não funcionam de modo isolado; ao contrário, constantemente interagem e se influenciam mutuamente. De fato, os padrões de interação entre contextos podem ser relacionados ao próprio desenvolvimento das competências. Por exemplo, o envolvimento dos pais com a escola da criança, comparecendo a reuniões de pais e mestres, tende a promover o desenvolvimento social e cognitivo da criança, melhorando o contexto familiar e de aprendizagem na escola (El Nokali, Bachman e Votruba-Drzal, 2010).

Tabela 2.1. **Contribuições diretas, fatores ambientais e incentivos políticos para aperfeiçoar competências (exemplos)**

	Família	Escola	Local de trabalho	Comunidade
Contribuições diretas	Envolvimento dos pais: tempo ao lado da criança; estilo de criação dos filhos; monitoramento e controle; carinho; responsabilidade (assegurar recursos); acessibilidade (disponibilidade ou presença)	Competências pedagógicas dos professores e conhecimento de conteúdo; estilos de ensino (estímulo ao trabalho de equipe, disciplina); ambiente na sala de aula	Treinamento baseado no trabalho; voltado ao desenvolvimento de competências; estilos de administração (como supervisores que estimulam o desenvolvimento de competências)	Atividades oferecidas na comunidade (como aulas de arte em centros culturais, associações esportivas); mídia; redes sociais
Fatores ambientais	Recursos sociais e econômicos da família (materiais didáticos, tecnologia em casa); eventos estressantes e perturbadores (violência familiar, negligência, abuso, maus-tratos, desnutrição)	Composição escolar, recursos, instalações, ambiente e segurança	Recursos no local de trabalho	Serviços públicos (transportes, parques, escolas, creches, serviços fora do horário escolar); poluição; segurança no bairro; taxa de desemprego e níveis de renda
Incentivos políticos	Disposições para caso de ausência dos pais; arranjos flexíveis de trabalho; serviços de creche; serviços de cuidados fora do horário escolar; benefícios financeiros familiares	Formação de professores, currículo e recrutamento; programas para manter o jovem na escola; programas de mentoria; estímulo a relacionamentos com a comunidade	Aprendizado; estágios; programas trabalho-estudo; programas de emprego subsidiado; esquemas de empregos públicos temporários; programas de apoio à renda	Treinamento de trabalhadores do serviço social; programas e atividade culturais e esportivas

Conclusão

O atual ambiente socioeconômico impõe uma série de desafios, os quais, por sua vez, exigem que os indivíduos administrem a complexidade e a diversidade de sua vida pessoal, profissional e social. Esses desafios só podem ser enfrentados por aqueles que têm um conjunto abrangente de competências cognitivas e socioemocionais. Os formuladores de políticas precisam considerar uma grande variedade de capacidades. As competências socioemocionais são tão importantes quanto as cognitivas. Elas interagem, permitem trocas mútuas e se desenvolvem progressivamente, a partir dos investimentos prévios em competências. Esse fato ressalta a importância de investimentos precoces. A estrutura apresentada neste capítulo está centrada na ideia de que uma aprendizagem bem-sucedida ocorre dentro e fora da sala de aula, em escolas, nas famílias, nas comunidades e nos locais de trabalho. Diferentes tipos de aprendizagem podem ser especialmente eficazes para promover diferentes competências importantes. Os capítulos seguintes trarão visões de diversos componentes da estrutura para melhorar a compreensão das práticas a serem incorporadas nos ambientes de aprendizagem a fim de estimular o desenvolvimento de competências e, consequentemente, o progresso social.

Notas

1. Embora este capítulo enfatize como a aprendizagem contribui para as competências e como as competências auxiliam no progresso social e econômico, estas são apenas duas dimensões do relacionamento entre contextos de aprendizagem, competências e resultados. A realidade é mais complexa, com muitos relacionamentos bidirecionais entre esses componentes. Os resultados podem ser diretamente afetados pelos contextos de aprendizagem; como exemplo, a falta de saúde pode influir na capacidade da criança para aprender, impedindo que ela frequente a escola. O nível das competências existentes também pode afetar os contextos de aprendizagem: crianças mais agradáveis e amistosas tendem a atrair atenção mais positiva e ter mais oportunidades de aprendizagem do que aquelas que se comportam mal. Esses relacionamentos bidirecionais e *loops* de *feedback* serão abordados nas análises empíricas apresentadas nos Capítulos 3 e 4. Eles também precisam ser considerados no planejamento de intervenções políticas bem-sucedidas voltadas ao aumento de competências.

2. O mesmo é válido, evidentemente, para a medição de competências cognitivas. Todas as medidas existentes de Quociente de Inteligência (QI), exames de aproveitamento e letramento proporcionam medidas indiretas de construção de interesses cognitivos.

Referências

Almlund, M. et al. (2011), "Personality psychology and economics", em E. Hanushek, S. Machin and L. Woessman (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, vol. 4, Elsevier, Amsterdam. pp. 1-181.

Carneiro, P. e J. Heckman (2003), "Human Capital Policy", em J. Heckman e A. Krueger (eds.), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?*, MIT Press, Cambridge, MA.

Cattell, R.B. (1987), *Intelligence: Its Structure, Growth, and Action*, Elsevier Science, Nova York, NY.

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training, 2008), *Terminology of European Education and Training Policy: A Selection of 100 Key Terms*, Escritório de Publicações Oficiais da União Europeia, Luxemburgo.

Costa, Jr., P.T. and R.R. McCrae (1992), *NEO PI-R Professional Manual*, Psychological Assessment Resources, Inc., Odessa, FL.

Cunha, F. e J. Heckman (2007), "The technology of skill formation", *American Economic Review*, vol. 97, nº 2, pp. 31-47.

Cunha, F., J. Heckman e S. Schennach (2010), "Estimating the technology of cognitive and non cognitive skill formation", *Econometrica*, vol. 78 (3), pp. 883-931.

El Nokali, N.E., H.J. Bachman e E.Votruba-Drzal (2010), "Parent involvement and children's academic and social development in elementary school", *Child Development*, vol. 81, nº 3, pp. 988-1005.

Feist, G.J. (1998), "A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity", *Personality and Social Psychology Review*, vol. 2, nº 4, pp. 290-309.

Halpern, D.F. (1998), "Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring", *American Psychologist*, vol. 53, nº 4, pp. 449-455.

Heckman, J.J., J. Humphries e G. Veramendi (2014), "Education, Health and Wages", *NBER Working Paper*, nº 19971.

Heckman, J.J., J. Stixrud and S. Urzua (2006), "The effects of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social behavior", *Journal of Labor Economics*, vol. 24, nº 3, pp. 411-482.

John, O.P. e F. De Fruyt (a ser publicado), "Social and emotional skills constructs and measures for the OCDE longitudinal study of skill dynamics", mimeo, OCDE.

John, O.P. e S. Srivastava (1999), "The Big Five trait taxonomy: history, measurement, and theoretical perspectives", in L.A. Pervin and O.P. John (eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, (2ª edição), Guilford Press, Nova York, NY, pp. 102-139.

Kautz, T. et al. (2014), "Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success", *OCDE Education Working Papers*, nº 110, Publicação OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

Kyllonen, P.C. e J.P. Bertling (2014), "Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability", in L. Rutkowski, M. von Davier and D. Rutkowski (eds.), *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*, CRC Press, Boca Raton, FL.

Lubart, T.I. (1994), "Creativity", em R.J. Sternberg (ed.), *Thinking and Problem Solving*, Academic Press, San Diego, CA.

McCrae, R.R. e O.P. John (1992), "An introduction to the five-factor model and its applications", *Journal of Personality*, vol. 60, nº 2, pp. 175-215.

OCDE (2013), *How's Life? 2013: Measuring Well-being*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en.

OCDE (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en.

OCDE (2011), *How's Life?: Measuring Well-being*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en.

OCDE (2009), *Doing Better for Children*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264059344-en.

OCDE (2006), *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us,* Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264036093-en.

Ozer, D. e V. Benet-Martínez (2006), "Personality and the prediction of consequential outcomes", *Annual Review of Psychology*, vol. 57, pp. 401-421.

Pierre, G. et al. (2014), "STEP Skills Measurement Surveys: Innovative Tools for Assessing Skills", *World Bank Social Protection and Labour Discussion Paper Series*, nº 1421, World Bank Group, Washington, D.C.

Soto, C.J. et al. (2011), "Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 100, nº 2, pp. 330-348.

Stiglitz, J.E, A.K. Sen e J.P. Fitoussi (2009), *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*, Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress, Paris, http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/en/index.htm.

Werquin, P. (2010), *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264063853-en.

Capítulo 3

Competências que promovem o sucesso por toda a vida

Este capítulo detalha o impacto do desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais no futuro de crianças em nove países da OCDE. As análises empíricas mostram padrões consistentes, embora tenham se baseado em dados longitudinais, usando diversas medidas de competência e desempenho infantil de diferentes faixas etárias. A elevação de decis de competências cognitivas ajuda na melhoria do acesso à educação e em resultados no mercado de trabalho, enquanto a alta de decis de competências socioemocionais tem forte impacto nos resultados sociais como saúde, experiências de comportamento antissocial e bem-estar subjetivo. Algumas intervenções visando ao aumento das competências de crianças menos favorecidas tiveram consequências impressionantes de longo prazo para resultados sociais. Intervenções bem-sucedidas tendem a focar no aumento de competências que levam pessoas a alcançar metas, trabalhar em grupo e lidar com as emoções – entre as quais, conscientização, sociabilidade e estabilidade emocional são muito importantes. Os legisladores interessados em aprimorar medidas de bem-estar e progresso social do indivíduo podem explorar essa área de desenvolvimento de competências.

Introdução

Este capítulo detalha o impacto da elevação dos decis das competências cognitivas e socioemocionais no futuro em nove países da OCDE, usando diversas medidas.[1] Os resultados indicam que a melhoria das competências socioemocionais tem impacto moderado na educação e no mercado de trabalho, mas um grande impacto em várias medidas de resultados sociais. A melhoria das competências socioemocionais supera o impacto do desenvolvimento das competências cognitivas.[2] A força das competências socioemocionais explica-se, em parte, por sua influência no comportamento e estilo de vida dos indivíduos e, como consequência, nos resultados socioeconômicos. As competências socioemocionais podem beneficiar mais indivíduos que cursam o ensino superior e podem incrementar a capacidade de transformar intenções em ações. Embora haja evidências causais limitadas sobre os tipos de competências socioemocionais relevantes, este capítulo sugere que essas competências são consideradas alguns dos mais importantes impulsionadores de sucesso durante toda a vida. Incluem-se a perseverança, a sociabilidade e a autoestima.

Benefícios mais abrangentes das competências

As competências cognitivas têm alto impacto sobre a frequência e a conclusão do ensino superior e sobre o desempenho no mercado de trabalho

As análises longitudinais da OCDE identificam os retornos socioeconômicos do investimento em competências utilizando modelos de fatores latentes e experimentos contrafatuais (Quadro 3.1).

A Figura 3.1 apresenta o impacto simulado do aumento dos decis de competências na frequência no ensino superior. Embora os efeitos variem de escala conforme o país, eles geralmente sugerem que o impacto do aumento das competências cognitivas (preto/cinza) na frequência, matrícula e conclusão do ensino superior compensa o impacto correspondente ao aumento das competências socioemocionais (azul). Na Figura 3.1 (Painel B), um aumento das competências cognitivas (com base em medições de pontuação em testes de aproveitamento e notas escolares) de um aluno coreano de 14 anos, do mais baixo ao mais alto decil, eleva 23 pontos percentuais a frequência em curso superior de quatro anos de duração, enquanto o efeito correspondente das competências socioemocionais (com base em medidas de lócus de controle[3]) é de apenas 10 pontos percentuais. O efeito das competências cognitivas é particularmente forte na Noruega (Painel C), na Suécia (Painel D) e nos Estados Unidos (Painel E). Vê-se que o impacto do aumento das competências socioemocionais na frequência do ensino superior tende a ser estatisticamente insignificante ou muito próximo de zero. É o caso da Coreia (Painel B, responsabilidade e lócus de controle), Noruega (Painel C, extroversão e autoconfiança), Suécia (Painel D) e Estados Unidos (Painel E). Para a Bélgica (Painel A), o impacto do aumento das competências socioemocionais na frequência no ensino superior é comparável ao das competências cognitivas, o que é similar às evidências recentes dos Estados Unidos (Heckman, Humphries e Veramendi, 2014).

A Figura 3.2 também mostra o efeito positivo das competências cognitivas na conclusão do ensino superior, observado no Canadá (Painel A), na Suíça (Painel B), no Reino Unido (Painel C) e nos Estados Unidos (Painel D).

Quadro 3.1. **Análises longitudinais da OCDE sobre os efeitos das competências e o processo causal de formação de competências**

Em 2012, o Projeto de Educação e Progresso Social da OCDE (ESP, na sigla em inglês) realizou análises longitudinais para 11 países da OCDE, incluindo Austrália, Bélgica (Flandres), Canadá, Alemanha, Coreia, Nova Zelândia, Noruega, Suécia, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos. O objetivo foi identificar: 1) os efeitos das competências em resultados socioeconômicos; e 2) o processo causal de formação de competências, com as do passado interagindo com novos investimentos em aprendizagem. São apresentados os resultados de nove países. O estudo baseou-se nos seguintes conjuntos de dados longitudinais identificados pela OCDE, com base na disponibilidade de medidas apropriadas de competências, contextos de aprendizagem e resultados (educação, mercado de trabalho e social):

- Austrália — Pesquisa Longitudinal de Crianças Australianas (LSAC, na sigla em inglês), Projeto Australiano de Temperamento (ATP, na sigla em inglês)
- Bélgica — Pesquisa Longitudinal na Educação Secundária (LOSO, na sigla em inglês)
- Canadá — Estudo sobre a Juventude em Transição (YITS, na sigla em inglês)
- Alemanha — Estudo Mannheim da Juventude (MARS, na sigla em inglês)
- Coreia — Painel Coreano de Estudos sobre a Juventude (KYPS, na sigla em inglês)
- Nova Zelândia — Crianças Competentes (CC, na sigla em inglês)
- Noruega — Jovens na Noruega (YiN, na sigla em inglês)
- Suécia — Avaliação por meio de *Follow-up* (ETF, na sigla em inglês)
- Suíça — Transição da Educação para o Emprego (TREE, na sigla em inglês)
- Reino Unido — Estudo Britânico de Coorte (BCS, na sigla em inglês)
- Estados Unidos — Estudo Longitudinal da Primeira Infância (ECLS-K, na sigla em inglês), Estudo Nacional Longitudinal da Juventude (NLSY, na sigla em inglês)

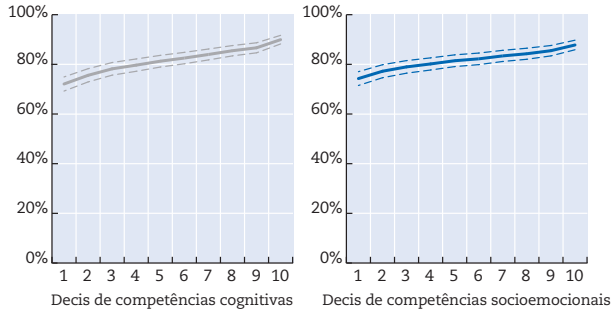
A OCDE adotou modelos de fatores latentes (dinâmicos) como descritos em Urzua e Veramendi (2012), e Sarzosa e Urzua (2014). Esses modelos seguem Heckman, Stixrud e Urzua (2006), Cunha e Heckman (2008), e Cunha, Heckman e Schennach (2012) e consideram a medição de erros inerentes em medidas disponíveis de competências cognitivas e socioemocionais, bem como a endogeneidade das medidas de investimento em aprendizagem (ou seja, níveis passados de competências afetam a quantidade de investimentos que uma criança receberia no futuro). As medidas de competência precedem as de desempenho, e as medidas de investimento precedem as de competência. Os resultados que descrevem os retornos para as competências são gerados a partir da máxima estimativa de probabilidade (MLE, na sigla em inglês) e simulações para gerar medidas contrafatuais de competências e de resultados. Este relatório apresenta os resultados principais de países selecionados e conjuntos de dados. Análises detalhadas serão publicadas no site da OCDE (http://www.oecd.org/edu/ceri/educationandsocialprogress.htm).

Este estudo foi desenhado e coordenado pela OCDE e desenvolvido por uma equipe de pesquisadores do mundo todo, entre os quais Sergio Urzua, Miguel Sarzosa e Ricardo Espinoza (Universidade de Maryland, EUA); Ben Edwards e Galina Daraganova (Instituto Australiano de Estudos da Família, Austrália); Steven Groenez (Universidade de Leuven, Bélgica); Ross Finnie e Stephen Childs (Universidade de Ottawa, Canadá); Michael Kottelenberg e Steve Lehrer (Universidade Queen, Canadá); Friedhelm Pfeiffer e Karsten Reuss (Centro de Pesquisas Econômicas Europeias, Alemanha); Lihong Huang (Oslo e Universidade de Ciências Aplicadas de Akershus, Noruega); Jan-Eric Gustafsson e Elias Johannesson (Universidade de Gotemburgo, Suécia); e Robin Samuel (Universidade de Basileia, Suíça). Apesar de as análises longitudinais da OCDE terem adotado uma estratégia empírica unificada para estimar os impulsores e os resultados de competências consistentemente em todos os países, os microdados usados são baseados em estudos longitudinais com diferentes estruturas, medições, variáveis de controle[4] e grupos etários. Assim, os números apresentados nos Capítulos 3 e 4 são destinados a gerar padrões gerais dos retornos e resultados de competências com base em análises internas dos países.

Figura 3.1. **Competências cognitivas impactam a frequência no ensino superior**

Painel A. **Bélgica (Comunidade Flamenga)**

Probabilidade de frequência declarada no ensino superior por decis de competências

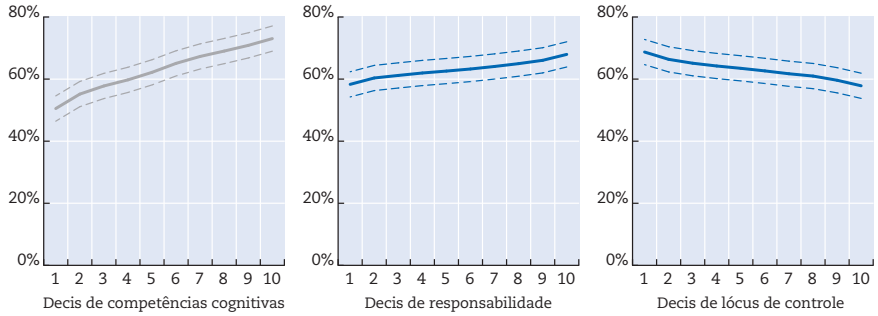


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163676

Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de frequência declarada no ensino superior; as linhas pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator de competências cognitivas latentes, estimado por medidas de testes de QI durante a 6ª série. As competências socioemocionais são captadas por um fator de competências latentes, estimado por medidas de extroversão, autoestima e conscientização durante a 6ª série.

Painel B. **Coreia**

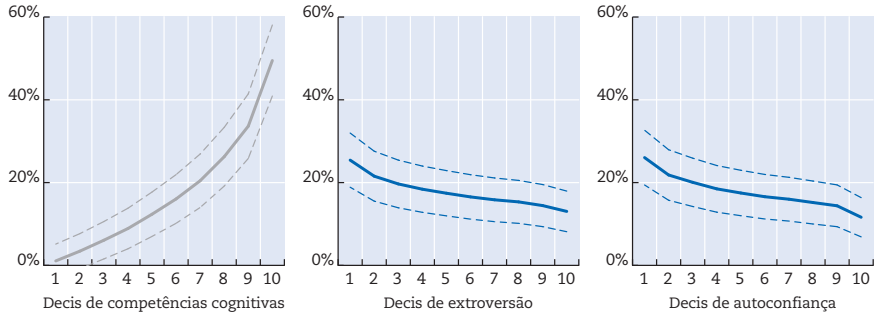
Probabilidade de frequência declarada no ensino superior por decis de competências



Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de frequência declarada no ensino superior durante quatro anos na faixa etária de 19-20 anos; as linhas pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator de responsabilidade latente, estimado por medidas de impulsividade, desânimo e apreensão, e um fator de lócus de controle latente, estimado por medidas de "confiança em tomar as próprias decisões", "convicção da própria capacidade de lidar com problemas" e "confiança na capacidade de assumir a responsabilidade pela própria vida". As competências cognitivas são captadas por um fator de competência cognitiva latente estimado por medidas de pontuação em testes de aproveitamento e notas acadêmicas e condicionamento em relação à responsabilidade latente e fatores de lócus de controle. As medidas são para adolescentes de 14 anos.

Painel C. **Noruega**

Probabilidade de frequência declarada no ensino superior por decis de competências

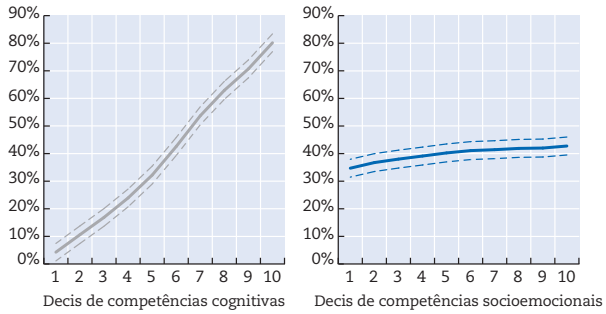


Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de frequência declarada no ensino superior na faixa etária de 20-24 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As capacidades cognitivas são captadas por um fator de competência cognitiva latente, que é estimado por medidas de testes de aproveitamento, notas e competência acadêmica na faixa etária de 15-19 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator de extroversão latente estimado por medidas de timidez, aceitação social e cordialidade na faixa etária de 15-19 anos, e um fator de autoconfiança latente estimado por medidas de autossatisfação e confiança em si próprio na faixa etária de 15-19 anos.

Figura 3.1. **Competências cognitivas impactam a frequência no ensino superior** (continuação)

Painel D. **Suécia**

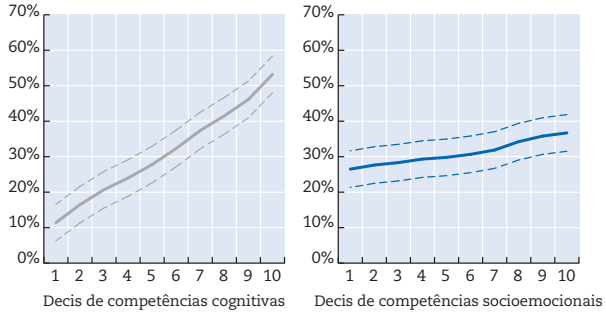
Probabilidade de frequência declarada no ensino superior por decis de competências



Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de frequência declarada no ensino superior aos 20 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator de competência latente estimado por medidas de notas de matemática e habilidade especial e verbal na 3ª série. As habilidades socioemocionais são captadas por um fator de competência latente estimado por medidas de determinação, ansiedade social e cooperação social na 3ª série.

Painel E. **Estados Unidos**

Probabilidade de frequência declarada no ensino superior por decis de competências

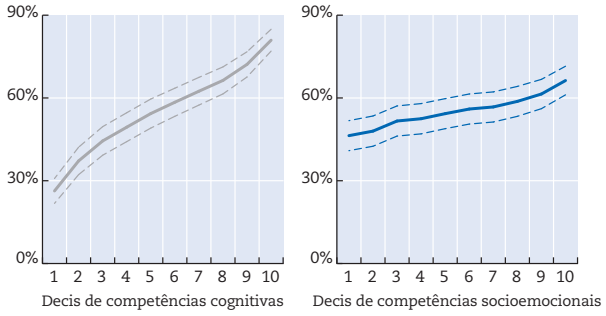


Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de frequência declarada no ensino superior aos 20 anos; as linhas pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se nas análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). A amostragem limita-se a homens brancos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medições de conhecimentos matemáticos, operações numéricas e velocidade de codificação. As competências socioemocionais são captadas por um fator de competência latente estimado por medidas de autoestima (Escala Rosenberg) e lócus de controle (Escala Rotter). As medidas foram coletadas antes de as crianças concluírem o ensino secundário.

Figura 3.2. **Competências cognitivas impactam a conclusão do ensino superior**

Painel A. **Canadá**

Probabilidade de conclusão declarada no ensino superior por decis de competências



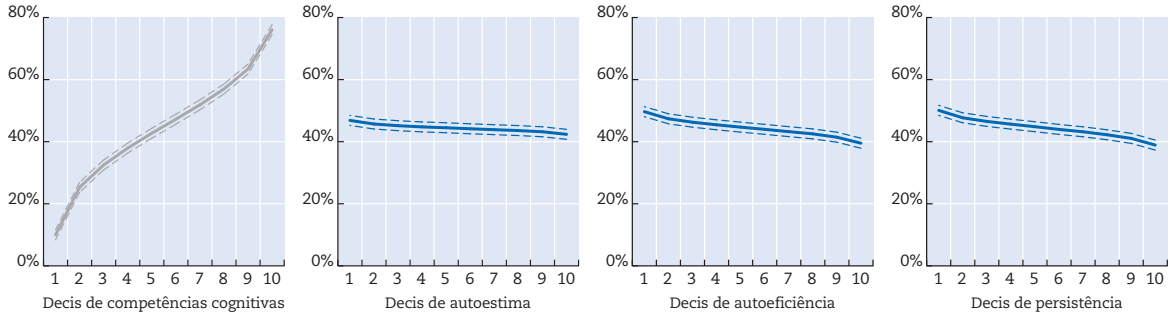
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163681

Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de conclusão declarada do ensino superior na idade de 25 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas latentes são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação de leitura, matemática e ciências do PISA na idade de 15 anos. As competências socioemocionais latentes são captadas por um fator estimado por medidas de autoeficiência, senso de competência, domínio e autoestima.

Figura 3.2. **Competências cognitivas impactam a conclusão do ensino superior** (continuação)

Painel B. **Suíça**

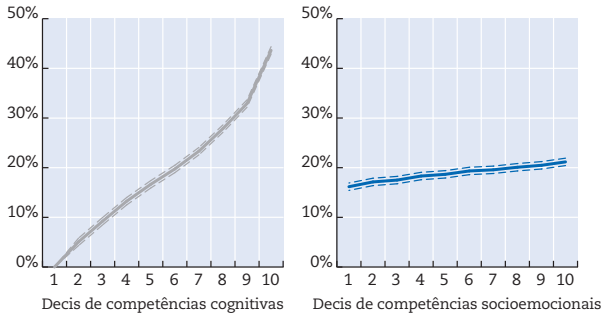
Probabilidade de conclusão declarada do ensino superior por decis de competências



Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de conclusão declarada do ensino superior aos 25 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se nas análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas latentes são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação de leitura, matemática e ciências do PISA aos 15 anos. As socioemocionais são captadas por um fator estimado de autoestima latente utilizando-se medidas de autossatisfação, "reconhecimento das próprias qualidades" e "confiança de fazer as coisas bem-feitas"; um fator de autoeficiência latente estimado por "confiança na própria capacidade de resolver problemas difíceis pelo esforço", "confiança em lidar com qualquer situação que surja no caminho" e "confiança em lidar eficientemente com eventos inesperados" aos 16 anos, e um fator de persistência latente, estimado por medidas de "orientação para atingir objetivos", rigor e meticulosidade aos 16 anos.

Painel C. **Reino Unido**

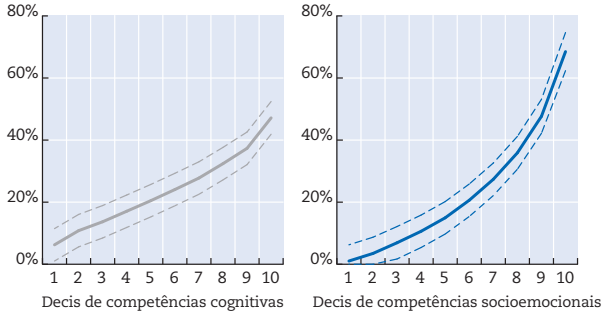
Probabilidade de conclusão declarada do ensino superior por decis de competências



Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de conclusão declarada do ensino superior na idade de 26 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-9,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator de competência latente estimado por medidas de habilidade geral cognitiva aos 10 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator de competência social latente estimado por medidas de autoestima, lócus de controle e persistência na idade de 10 anos.

Painel D. **Estados Unidos**

Probabilidade de conclusão declarada do ensino superior por decis de competências



Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de conclusão declarada de quatro anos do ensino superior; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). A amostragem é limitada a homens brancos com, no mínimo, ensino secundário ou diploma equivalente ao ensino secundário (GED, na sigla em inglês). As habilidades cognitivas são captadas por um fator de competência latente estimado por medidas de conhecimentos matemáticos, operações numéricas e velocidade de codificação. As socioemocionais latentes são captadas por um fator estimado por medidas de autoestima (Escala Rosenberg) e lócus de controle (Escala Rotter).

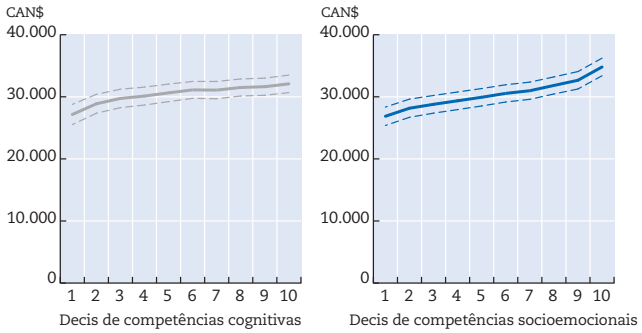
O impacto das competências cognitivas sobre a frequência no ensino superior pode ser uma consequência direta de mecanismos de seleção, já que o acesso ao ensino superior depende de certificados de conclusão do ensino secundário, notas e testes de aproveitamento. Após os indivíduos se tornarem aptos a se matricular no ensino superior, as competências socioemocionais podem desempenhar papel importante ao permitir que persistam ao longo do curso superior. A Figura 3.2 (Painel D) mostra o impacto das competências cognitivas e socioemocionais na conclusão de quatro anos de ensino superior nos EUA entre os que já haviam terminado o ensino secundário ou obtido um certificado de equivalência do ensino secundário. Entre eles, o impacto do aumento nas competências socioemocionais é mais forte do que o nas cognitivas. O resultado é consistente com a literatura (Heckman, Stixrud e Urzua, 2006; Heckman, Humphries e Veramendi, 2014).

A Figura 3.3 apresenta o impacto simulado do aumento dos decis de competências sobre a renda e o emprego. O aumento das competências cognitivas (cinza) supera o das competências socioemocionais (azul), à exceção do Canadá (Painel A) e do Reino Unido (Painel F). Para a Noruega (Painel B), a passagem de um aluno de escola do ensino secundário, do mais baixo para o mais alto decil de competência cognitiva, aumenta 33 pontos percentuais sua probabilidade de alcançar o quartil superior de faixa de renda. O efeito de esses adolescentes passarem do mais baixo para o mais alto decil de competências socioemocionais (autoconfiança) está limitado a 8 pontos percentuais. Os efeitos das competências cognitivas sobre a renda e o desemprego são especialmente fortes para a Noruega (Painéis B e E), Suécia (Painel C) e Suíça (Painel D). A literatura fornece resultados similares (Heckman, Stixrud e Urzua, 2006; Heckman, Humphries e Veramendi, 2014). Os resultados podem advir de mecanismos seletivos em que empregadores definem o salário inicial baseados no histórico acadêmico do indivíduo, que pode ser impulsionado pela habilidade cognitiva.

Figura 3.3. **Competências cognitivas impactam a renda e o subemprego**

Painel A. **Canadá**

Renda declarada aos 25 anos por decis de competências



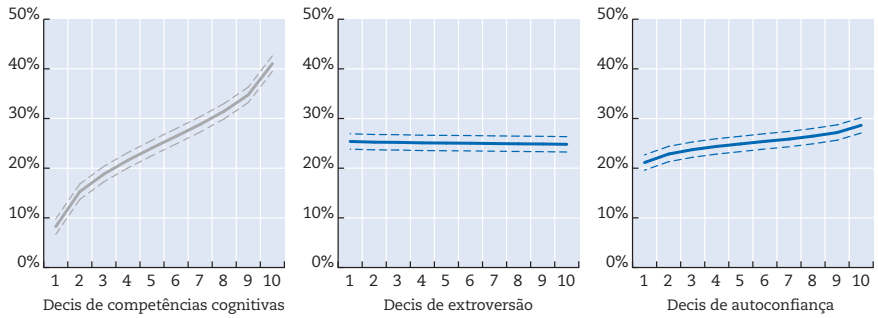
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163696

Nota: As linhas contínuas representam a renda declarada as 25 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator de competência latente estimado por medidas de pontuação de leitura, matemática e ciências do PISA aos 15 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator de competências latentes, que é estimado ao se utilizar medidas de autoeficiência, senso de domínio e autoestima aos 15 anos.

Figura 3.3. **Competências cognitivas impactam a renda e o subemprego** (continuação)

Painel B. **Noruega**

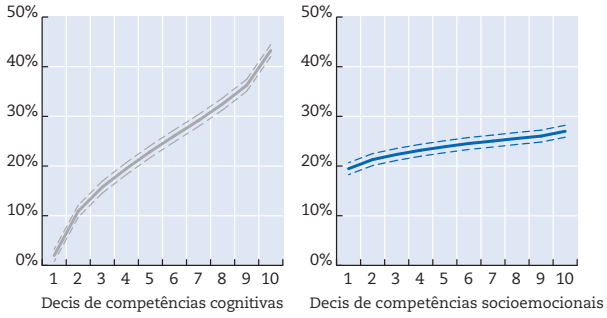
Probabilidade de estar no quartil superior de renda na faixa etária de 26-31 por decis de competências



Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de estar no quartil superior de renda com base em declarações, na faixa etária de 26-31 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator de competência latente estimado por medidas de testes de aproveitamento, notas e competência acadêmica autoavaliada aos 15-19 anos. As socioemocionais, por um fator de extroversão latente estimado por medidas de timidez, aceitação social e cordialidade, e outro de autoconfiança latente estimado por medidas de satisfação e autoconfiança. As medidas de renda são declaradas.

Painel C. **Suécia**

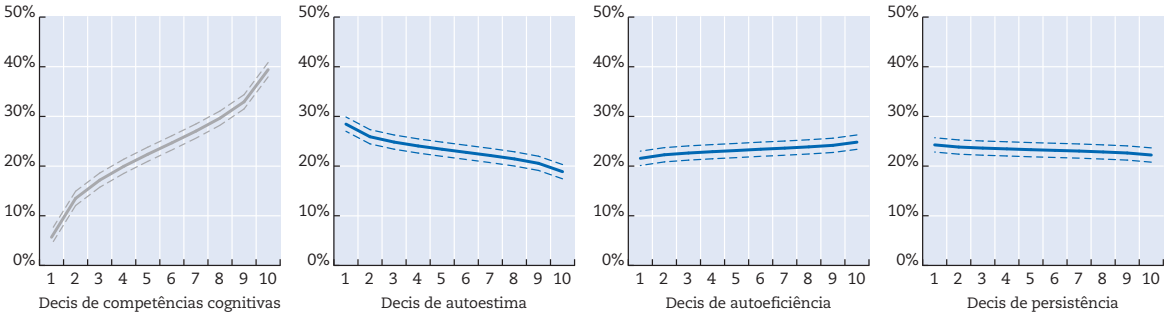
Probabilidade de estar no quartil de alta renda na idade de 30 anos por decis de competências



Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de estar no quartil de renda máxima com base em declarações aos 30 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator de competência latente estimado por medidas de notas de matemática e habilidades verbal e especial na 3ª série. As competências socioemocionais são captadas por medidas de determinação, ansiedade e cooperação social na 3ª série. Rendimentos são declarados.

Painel D. **Suíça**

Probabilidade de estar no quartil superior de renda na idade de 25 anos por decis de competência

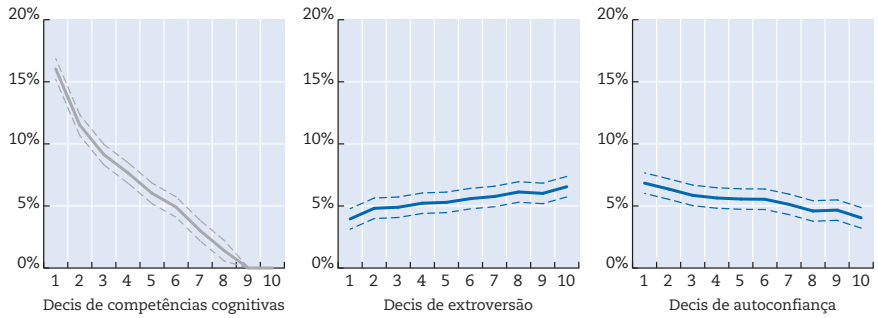


Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de estar no quartil superior de ganhos (equivalente a tempo integral) aos 25 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-9,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação de leitura, matemática e ciências do PISA aos 15 anos. As socioemocionais, por um fator de autoestima latente estimado por medidas de autossatisfação, "reconhecimento das próprias qualidades" e "confiança em fazer bem as coisas" aos 16 anos; um fator de autossuficiência latente estimado por medidas de "confiança na própria capacidade de resolver problemas difíceis por esforço", "confiança em lidar com o que quer que surja em seu caminho" aos 16 anos, e "confiança em lidar com eventos inesperados", e um fator estimado por medidas de "orientação para atingir objetivos", rigor e meticulosidade. Ganhos são declarados.

Figura 3.3. **Competências cognitivas impactam a renda e o subemprego** (continuação)

Painel E. **Noruega**

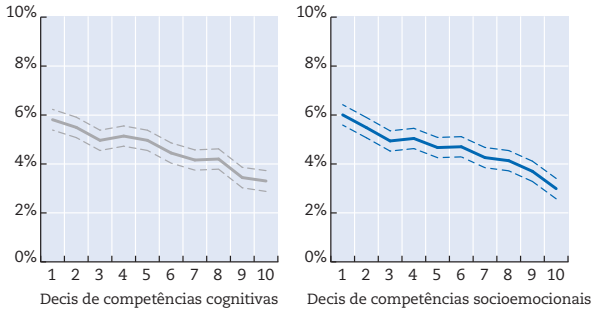
Probabilidade de subemprego declarado na faixa etária de 26-31anos por decis de competência



Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de subemprego declarado na faixa etária de 26-31 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator de competência latente estimado por medidas de testes de aproveitamento, notas e competência acadêmica autoclassificada na faixa de 15-19 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator de extroversão latente estimado por medidas de timidez, aceitação social e cordialidade, e um fator de autoconfiança latente estimado por medidas de autossatisfação e confiança em si próprio na faixa etária de 15-19 anos.

Painel F. **Reino Unido**

Probabilidade de subemprego declarado na faixa etária de 26-31anos por decis de competência



Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de subemprego declarado aos 26 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator de competência latente estimado por medidas de habilidade cognitiva geral na 10ª série. As competências socioemocionais são captadas por um fator de competência socioemocional latente estimado utilizando-se medidas de autoestima, lócus de controle e persistência durante a 10ª série.

Competências socioemocionais têm efeitos sobre diversos resultados sociais

Os capítulos 1, 2 e 5 apresentam argumentos de que os resultados importantes para legisladores, professores, pais e alunos variam e superam o sucesso educacional e o desempenho no mercado de trabalho. As competências socioemocionais trazem benefícios maiores? As Figuras 3.4 a 3.9 apresentam os efeitos do aumento de decis de competência em uma variedade de resultados sociais e bem-estar subjetivo. As Figuras 3.4, 3.5, 3.6 e 3.7 indicam que as competências socioemocionais têm um papel particularmente importante na melhoria de resultados relacionados à saúde e na redução do comportamento antissocial. A Figura 3.8 indica competências socioemocionais para proteger pessoas contra comportamentos agressivos. Os dados sugerem que o impacto do aumento das competências socioemocionais na melhoria dos resultados sociais geralmente supera o impacto correspondente ao aumento das competências cognitivas. Esses resultados são consistentes com os de estudos similares (Heckman, Stixrud e Urzua, 2006; Heckman, Humphries e Veramendi, 2014).

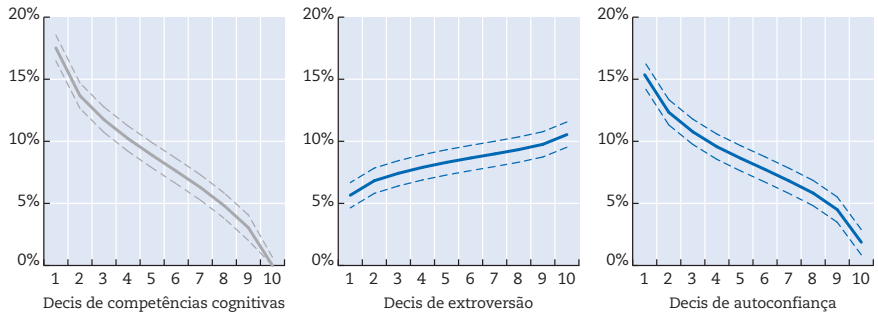
A Figura 3.4 mostra que o impacto do aumento das competências socioemocionais na redução da obesidade é semelhante ao das competências cognitivas. Para o Reino Unido (Painel B), por exemplo, mudar um criança do mais baixo para o mais alto decil cognitivo (com base em medidas de habilidade

cognitiva geral) reduz 2 pontos percentuais a probabilidade de ser obesa aos 16 anos. Elevar os decis de competência socioemocional (medida por autoestima, lócus de controle e persistência) da criança reduz 3 pontos percentuais a probabilidade de ela ser obesa. Efeitos similares são observados nos Estados Unidos (Painel C), onde o impacto sobre a obesidade declarada quando uma criança passa dos mais baixos para os mais altos decis de competência é de 3 pontos percentuais tanto para competências cognitivas quanto para as socioemocionais. O efeito do aumento da autoconfiança na redução da obesidade declarada durante a idade adulta é particularmente forte na Noruega (Painel A). Esse efeito é comparável ao de elevar competências cognitivas. É digno de nota o efeito negativo de aumentar a extroversão sobre a obesidade, uma vez que um aumento no nível de extroversão de uma criança norueguesa levaria à maior probabilidade de obesidade declarada.

Figura 3.4. **Competências socioemocionais impactam a obesidade**

Painel A. **Noruega**

Probabilidade de obesidade declarada na faixa etária de 26-31 anos por decis de competência

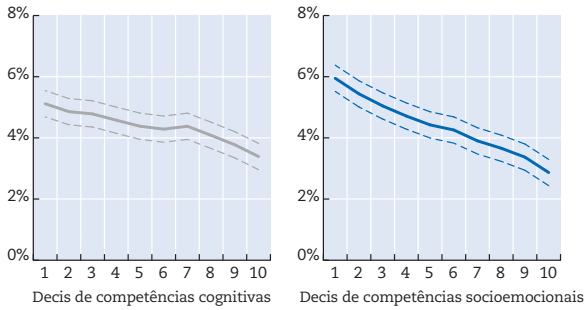


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163707

Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de IMC superior a 30 (obeso) na faixa de 26-31 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de testes de aproveitamento, notas e competência acadêmica autoclassificada na faixa de 15-19 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de timidez, aceitação social e cordialidade na faixa etária de 15-19 anos, e um fator de autoconfiança latente estimado por medidas de autossatisfação e confiança em si próprio na faixa etária de 15-19 anos. Mede-se a obesidade com base em dados declarados de peso e altura e pela identificação de indivíduos com IMC>=30 na faixa etária de 26-31 anos.

Painel B. **Reino Unido**

Probabilidade de ser obeso aos 16 anos por decis de competência

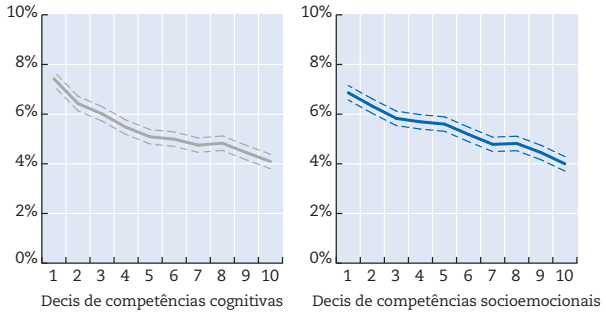


Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de ser diagnosticado como obeso aos 16 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5--97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de habilidade cognitiva geral aos 10 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator de competência social latente estimado por medidas de autoestima, lócus de controle e persistência aos 10 anos. A obesidade é captada pelo IMC calculado com base em exames médicos de peso e altura aos 16 anos. Uma criança cujo IMC seja igual ou superior ao 95º percentil de IMC é considerada obesa.

Figura 3.4. **Competências socioemocionais impactam a obesidade** (continuação)

Painel C. **Estados Unidos**

Probabilidade de obesidade declarada na 8ª série por decis de competência



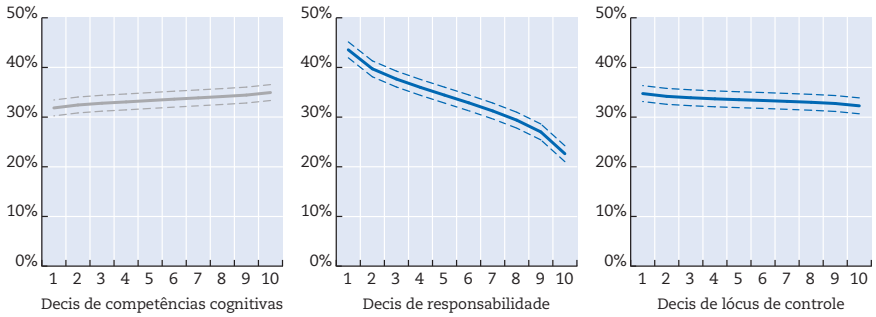
Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de medidas avaliadas de percentil IMC>=95 durante a 8ª série; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-9,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de habilidade geral cognitiva durante o jardim da infância. As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de autocontrole, abordagens de aprendizagem e internalização de comportamentos durante o jardim de infância. A obesidade é captada pelo cálculo de IMC com base na avaliação direta do peso e da altura das crianças na 8ª série por entrevistadores treinados.

A Figura 3.5 mostra que desenvolver competências socioemocionais tem um impacto maior na redução da probabilidade de indivíduos declararem experiências de depressão do que o correspondente para competências cognitivas, à exceção da Noruega (Painel B). Para a Suíça (Painel C), o efeito de uma criança passar do mais baixo para o mais alto decil de autoestima reduz 26 pontos percentuais a depressão declarada; um efeito similar do aumento das competências cognitivas é de apenas 13 pontos. O efeito das competências socioemocionais na depressão declarada é particularmente forte para a Coreia (Painel A) e o Reino Unido (Painel D). Os resultados são consistentes com evidências obtidas nos Estados Unidos (Heckman e Kautz, 2012).

Figura 3.5. **Competências socioemocionais impactam a depressão**

Painel A. **Coreia**

Probabilidade de depressão declarada na idade de 19 anos por decis de competência



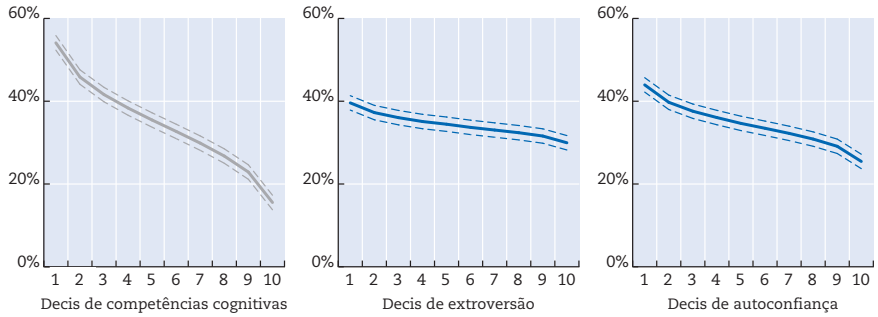
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163716

Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de estar no quartil superior da Escala de Sintomas aos 19 anos com base em autodeclarações; as linhas pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de impulsividade, desânimo e apreensão aos 14 anos; e um fator de lócus de controle latente estimado por medidas de "confiança em tomar as decisões certas", "fé na própria capacidade de lidar com problemas" e "fé na capacidade de assumir a responsabilidade pela própria vida" aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator de competência cognitiva latente, utilizando-se medidas de pontuação em provas e notas acadêmicas aos 14 anos, bem como fatores de condicionamento em responsabilidade latente e lócus de controle.

Figura 3.5. **Competências socioemocionais impactam a depressão** (continuação)

Painel B. **Noruega**

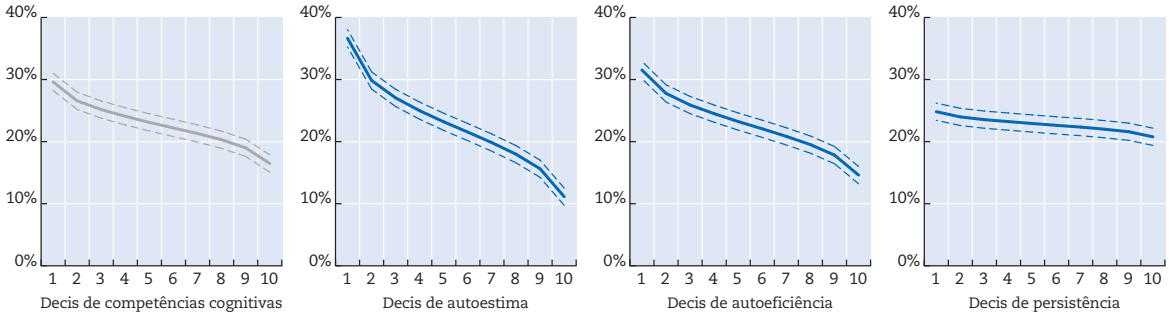
Probabilidade de depressão declarada na faixa etária de 26-31 anos por decis de competência



Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de estar no quartil superior da escala Depressive Mood Inventory com base em declarações na faixa de 26-31 anos; as linhas pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas em provas, notas e competência acadêmica autoclassificada na faixa de 15-19 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator de extroversão latente estimado por medidas de timidez, aceitação social e cordialidade e um fator de autoconfiança latente estimado por medidas de autossatisfação e confiança em si próprio.

Painel C. **Suíça**

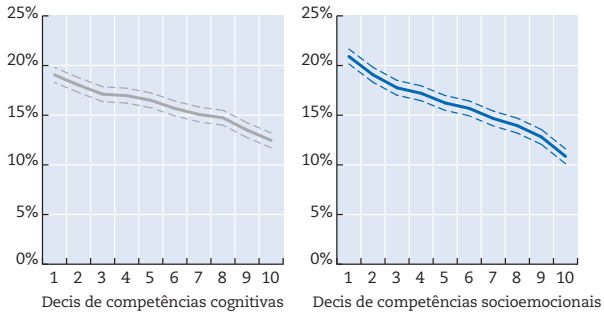
Probabilidade de depressão declarada na idade de 25 anos por decis de competência



Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de estar no quartil superior de uma escala de depressão aos 25 anos com base em declarações; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação de leitura, matemática e ciências do PISA aos 15 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator de autoestima latente, que é estimado ao se utilizar medidas de autossatisfação, "reconhecimento das próprias qualidades" e "confiança em fazer bem as coisas" aos 16 anos; um fator de autoeficiência latente estimado por medidas de "confiança na própria capacidade de resolver problemas difíceis com esforço", "confiança em lidar com o que quer que surja em seu caminho", e "confiança em lidar eficientemente com eventos inesperados" aos 16 anos, e um fator de persistência latente estimado por medidas de "orientação para atingir objetivos", rigor e meticulosidade aos 16 anos. A escala de depressão foi construída utilizando-se medidas declaradas de afetividade positiva e negativa.

Painel D. **Reino Unido**

Probabilidade de depressão declarada aos 16 anos por decis de competência

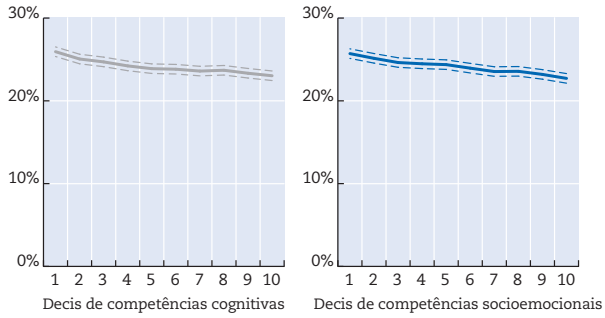


Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de depressão declarada aos 16 anos; as linhas pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5--97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de habilidade cognitiva geral aos 10 anos. As socioemocionais, por um fator estimado utilizando-se medidas de autoestima, lócus de controle e persistência na idade de 10 anos. A depressão é identificada por meio de uma pontuação de Malaise de 15 ou superior.

Figura 3.5. **Competências socioemocionais impactam a depressão** (continuação)

Painel E. **Estados Unidos**

Probabilidade de depressão declarada na 8ª série por decis de competência



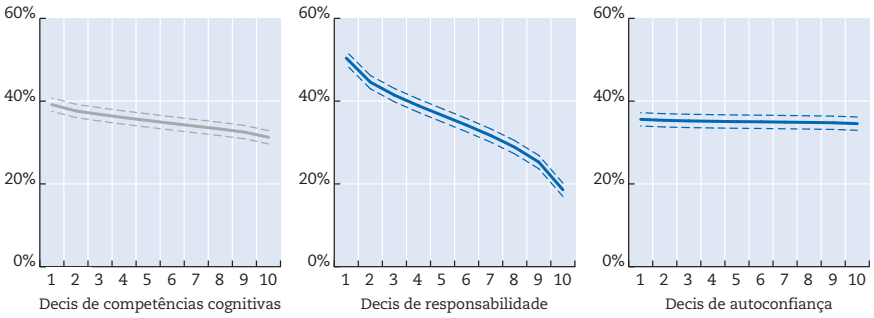
Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de experiência de depressão declarada em, pelo menos, "parte do tempo" durante a 8ª série; as linhas pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de habilidade cognitiva geral no jardim de infância. As socioemocionais, por um fator estimado por medidas de autocontrole, abordagens de aprendizado e internalização de comportamentos durante o jardim de infância.

A Figura 3.6 mostra que o desenvolvimento de competências socioemocionais tem impacto maior na redução da probabilidade de indivíduos declararem experiências de envolvimento em problemas de conduta do que o correspondente para competências cognitivas, à exceção do Reino Unido (Painel D). Na Nova Zelândia (Painel B), o efeito de uma criança de 8 anos passar dos mais baixos para os mais altos decis de competência socioemocional (medida por perseverança, responsabilidade e competências sociais) reduz 15 pontos percentuais o envolvimento declarado com problemas como ingestão de álcool, tabagismo, abuso de substâncias, violência e brigas aos 16 anos, enquanto o efeito similar do aumento de competências cognitivas é estatisticamente insignificante. O efeito das competências socioemocionais nos problemas de conduta também é forte na Coreia (responsabilidade, Painel A) e na Suíça (autoestima e autoeficiência, Painel C).

Figura 3.6. **Competências socioemocionais impactam o comportamento**

Painel A. **Coreia**

Probabilidade de problemas declarados de conduta aos 15 anos por decis de competência



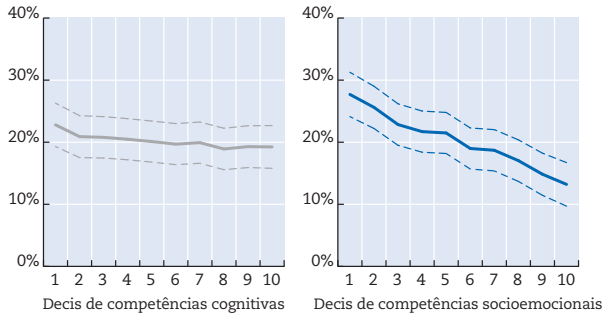
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163728

Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade, aos 15 anos, de participação em espancamentos de outras pessoas, brigas de gangues, roubos, furtos, provocações, ameaças ou *bullying* durante o ano anterior com base em declarações; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de impulsividade, desânimo e apreensão aos 14 anos; e um fator de lócus de controle latente estimado por medidas de "confiança em tomar as próprias decisões", "fé na própria capacidade de lidar com problemas" e "fé na capacidade de assumir a responsabilidade pela própria vida" aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação em provas e notas acadêmicas aos 14 anos e fatores de condicionamento de responsabilidade e lócus de controle latentes. O modelo empírico entende que as medidas de pontuação em provas e notas acadêmicas são uma função de fatores de competência cognitiva e socioemocional latentes.

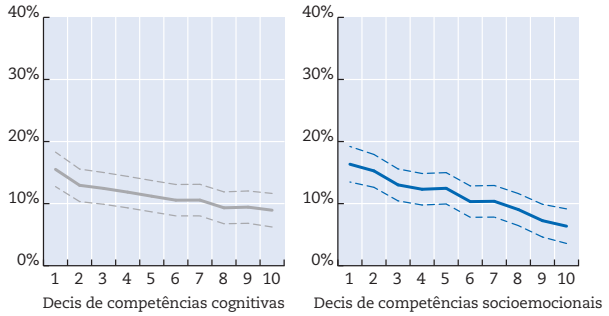
Figura 3.6. **Competências socioemocionais impactam o comportamento** (continuação)

Painel B. **Nova Zelândia**

Probabilidade de problemas declarados de conduta aos 16 anos por decis de competência



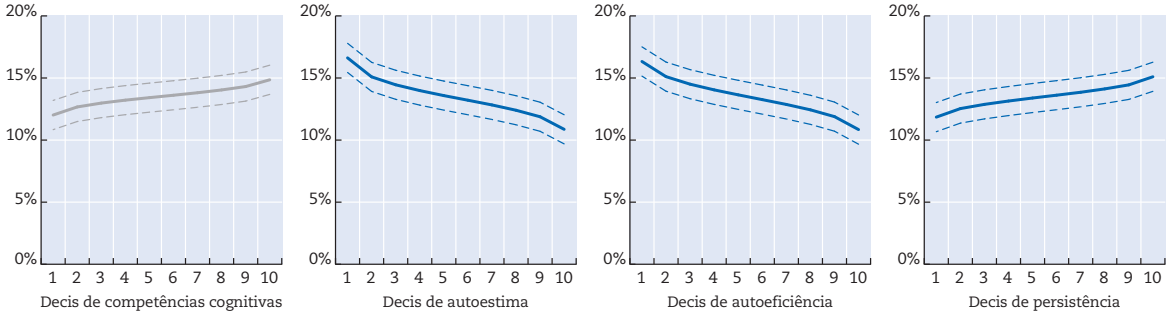
Probabilidade de problemas declarados de conduta aos 20 anos por decis de competência



Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de ingestão de álcool, tabagismo, abuso de substâncias, violência e brigas aos 16 anos (painel superior) e envolvimento declarado no uso de maconha, além de problemas com a polícia aos 20 anos (painel inferior); as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de testes de aproveitamento e de resolução de problemas aos 8 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de perseverança, responsabilidade e competências sociais aos 8 anos.

Painel C. **Suíça**

Probabilidade de problemas declarados de conduta aos 17 anos por decis de competência

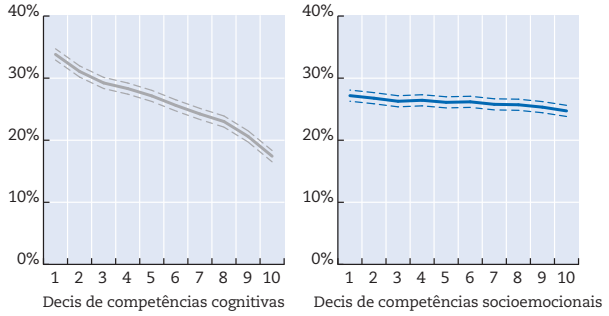


Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de ter problemas com a polícia e de delinquência escolar aos 17 anos com base em declarações; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação de leitura, matemática e ciências do PISA aos 15 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator de autoestima latente, estimado por medidas de autossatisfação, "reconhecimento das próprias qualidades" e "confiança em fazer bem as coisas" aos 16 anos; um fator de autossuficiência latente estimado por medidas de "confiança na própria capacidade de resolver problemas com esforço", "confiança em lidar com o que quer que surja no caminho" e "confiança em lidar eficientemente com eventos inesperados"; e um fator de persistência latente estimado por medidas de "orientação para alcançar objetivos", rigor e meticulosidade.

Figura 3.6. **Competências socioemocionais impactam o comportamento** (continuação)

Painel D. **Reino Unido**

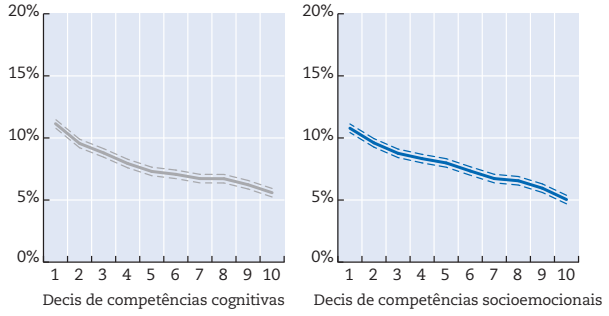
Probabilidade de problemas declarados de conduta aos 16 anos por decis de competência



Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade de ingestão de bebidas e tabagismo em altas quantidades aos 16 anos; as linhas pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de habilidade geral cognitiva na 10ª série. As competências socioemocionais são captadas por fatores estimados por medidas de autoestima, lócus de controle e persistência.

Painel E. **Estados Unidos**

Probabilidade de problemas declarados de conduta na 8ª série por decis de competência



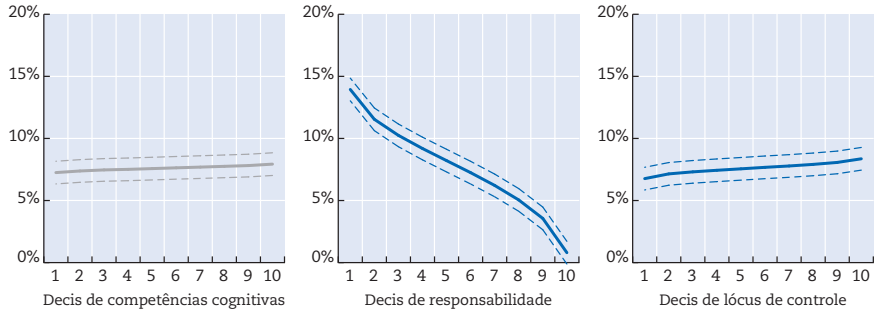
Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de envolvimento declarado em brigas na 8ª série; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5--97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de habilidade geral cognitiva durante o jardim de infância. As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de autocontrole, abordagens de aprendizado e internalização de comportamentos durante o jardim de infância.

O *bullying* tornou-se uma preocupação política em países da OCDE e parceiros econômicos. A Figura 3.7 mostra como as competências afetam os comportamentos agressivos dos alunos na Coreia. O quadro sugere que o envolvimento declarado em ações de *bullying* é, em boa parte, causado pela falta de responsabilidade dos alunos. Pelo estudo, passar do mais baixo para o mais alto decil de responsabilidade aos 14 anos 13 pontos percentuais o envolvimento declarado em ações de *bullying* aos 15 anos. O desenvolvimento de competências cognitivas não exerce nenhum efeito no envolvimento declarado com *bullying*.

Figura 3.7. **Competências socioemocionais impactam o *bullying***

Coreia

Probabilidade de *bullying* declarado aos 15 anos por decis de competência



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163737

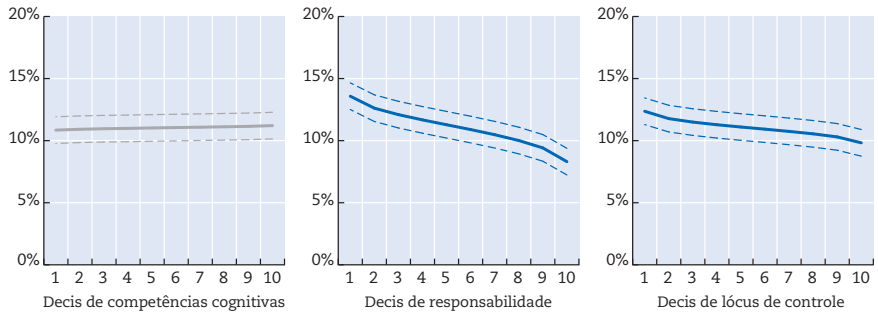
Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade, aos 15 anos, de experiências declaradas de provocações e brincadeiras graves, ameaças ou ações de *bullying* contra outras pessoas durante o ano anterior; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de impulsividade, desânimo e apreensão aos 14 anos; e um lócus de fator de controle latente estimado por medidas de "confiança em tomar as próprias decisões", "fé na própria capacidade de lidar com problemas" e "fé na capacidade de assumir a responsabilidade pela própria vida" aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação em provas e notas acadêmicas aos 14 anos e condicionamento de fatores de responsabilidade e lócus de controle latentes.

As competências socioemocionais podem não apenas reduzir a probabilidade de as crianças se tornarem autoras de agressões, mas também permitem que não sejam vítimas delas. A Figura 3.8 mostra que o impacto do aumento das competências socioemocionais na redução da probabilidade de indivíduos declararem experiências como vítimas é forte. Por exemplo, o Painel C indica que a passagem de uma criança que frequenta o jardim da infância, nos Estados Unidos, do mais baixo para o mais alto decil de competências socioemocionais (com base em medidas de autocontrole, abordagens de aprendizado e internalização de comportamentos) reduz 12 pontos percentuais a probabilidade de sofrer *bullying* durante a 8ª série. O aumento das competências cognitivas apresenta efeitos similares. Na Coreia (Painel A), embora o aumento das competências cognitivas pareça não ter efeito sobre sofrer *bullying*, aumentar os níveis de responsabilidade das crianças do mais baixo para o mais alto decil reduz a probabilidade de elas serem vítimas de agressões em 5 pontos percentuais.

Figura 3.8. **Competências socioemocionais impactam a vitimação**

Painel A. **Coreia**

Probabilidade de se tornar vítima declarada aos 15 anos por decis de competência



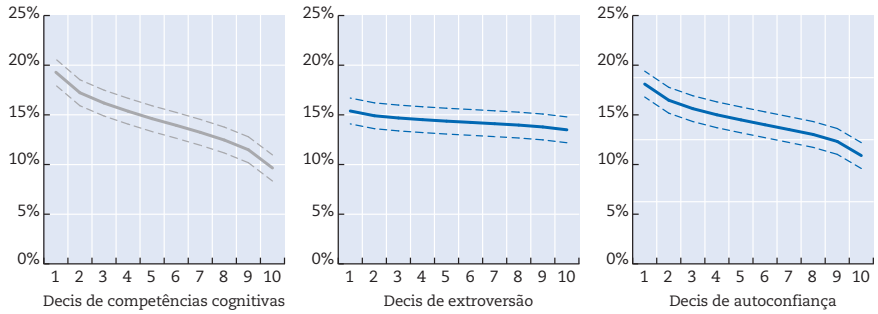
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163743

Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade, aos 15 anos, de experiências declaradas de ser roubado ou agredido fisicamente; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de impulsividade, desânimo e apreensão aos 14 anos; e um fator de lócus de controle latente estimado utilizando-se medidas de "confiança em tomar as próprias decisões", "fé na própria capacidade de lidar com problemas" e "fé na capacidade de assumir a responsabilidade pela própria vida" aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação em provas e notas acadêmicas aos 14 anos e condicionamento de fatores de responsabilidade e lócus de controle latentes.

Figura 3.8. **Competências socioemocionais impactam a vitimação** (continuação)

Painel B. **Noruega**

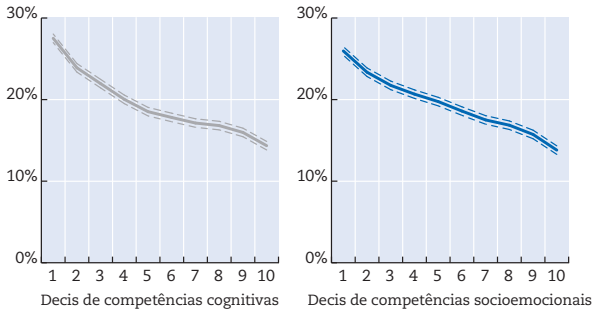
Probabilidade de se tornar vítima declarada na faixa de 15-19 anos por decis de competência



Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade, na faixa de 15-19 anos, de experiências declaradas de ter sofrido ameaças de violência e/ou de ter sido vítima de violência física e ataques; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de provas, notas e competência acadêmica autoavaliada na faixa de 15-19 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator de extroversão latente, estimado por medidas de timidez, aceitação social e cordialidade, e um fator de autoconfiança estimado por medidas de autossatisfação e confiança em si próprio.

Painel C. **Estados Unidos**

Probabilidade de experiência declarada de sofrer *bullying* na 8ª série por decis de competência



Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de experiência declarada de sofrer *bullying* frequente na 8ª série; as linhas pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de habilidade geral cognitiva durante o jardim de infância. As socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de autocontrole, abordagens de aprendizado e internalização de comportamentos durante o jardim de infância.

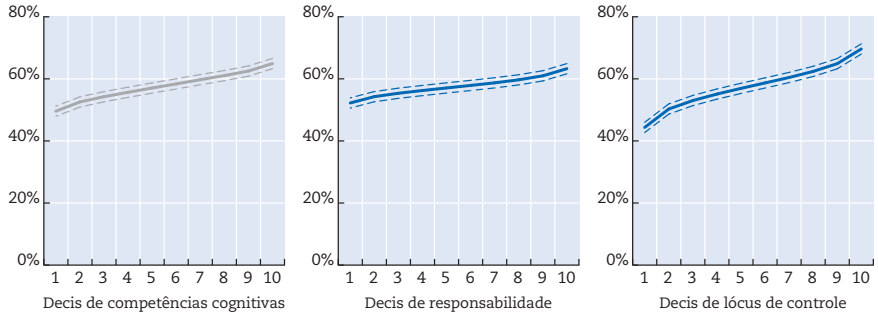
Competências socioemocionais impactam o bem-estar subjetivo

A Figura 3.9 apresenta os efeitos do aumento das competências do mais baixo para o mais alto decil sobre medidas de bem-estar subjetivo. Os resultados indicam que, em geral, o aumento de competências socioemocionais tem um impacto considerável na melhoria da satisfação declarada em relação à vida e às atitudes positivas, e seus efeitos superam os do aumento de competências cognitivas. O resultado da Suíça (Painel C) mostra que um aumento da autoeficiência aos 16 anos, do mais baixo para o mais alto decil, influencia fortemente as atitudes positivas aos 25 anos (21 pontos percentuais), enquanto o aumento das competências cognitivas (com base em medições de letramento do PISA) aos de 15 anos mostra grandes efeitos negativos (de 16 pontos percentuais). Os resultados para a Coreia (Painel A), a Nova Zelândia (Painel B) e os Estados Unidos (Painel E) também mostram fortes efeitos do aumento das competências socioemocionais na elevação das medidas subjetivas de bem-estar (satisfação com a vida e felicidade).

Figura 3.9. **Competências socioemocionais impactam a satisfação com a vida**

Painel A. **Coreia**

Probabilidade de satisfação com a vida, declarada aos 19 anos, por decis de competência

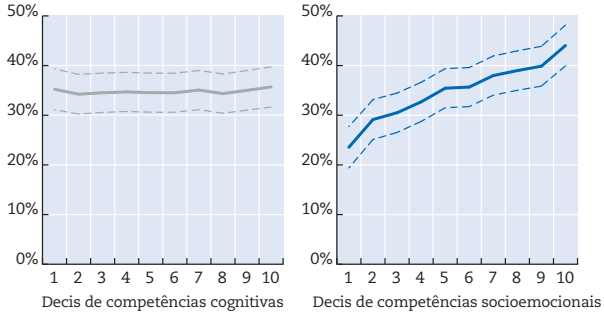


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163758

Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade, declarada aos 19 anos, de satisfação com a vida; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97.5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de impulsividade, desânimo e apreensão aos 14 anos; e um fator de lócus de controle latente estimado por medidas de "confiança em tomar as próprias decisões", "fé na própria capacidade de lidar com problemas" e "fé na capacidade de assumir a responsabilidade pela própria vida" aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de provas e notas acadêmicas aos 14 anos e condicionamento em fatores de responsabilidade e lócus de controle latentes. O modelo empírico entende que as medidas de pontuação em testes de aproveitamento e notas acadêmicas são uma função de fatores de competências cognitivas e socioemocionais latentes.

Painel B. **Nova Zelândia**

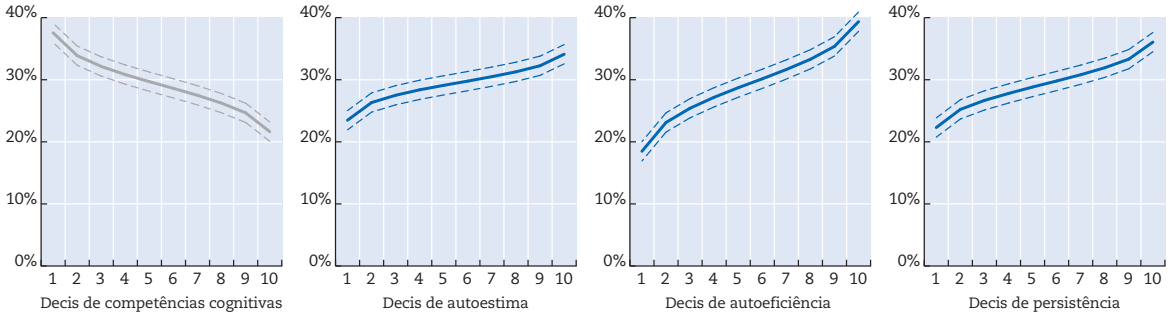
Probabilidade declarada de ser muito feliz aos 20 anos por decis de competência



Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade declarada de ser muito feliz aos 20 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação de testes de aproveitamento e de solução de problemas aos 8 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de perseverança, responsabilidade e competências sociais.

Painel C. **Suíça**

Probabilidade declarada de ter atitudes positivas em relação à vida aos 25 anos por decis de competência

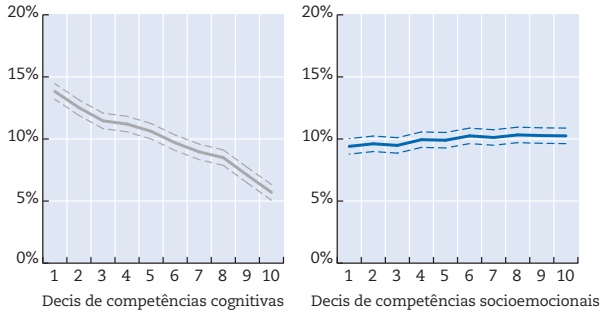


Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade declarada de ter atitudes positivas em relação à vida aos 25 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação de leitura, matemática e ciências do PISA aos 15 anos. As socioemocionais são captadas por um fator de autoestima latente utilizando-se medidas de autossatisfação, "reconhecimento das próprias qualidades positivas" e "confiança em fazer bem as coisas" aos 16 anos; um fator de autossuficiência latente estimado por medidas de "confiança na própria capacidade de resolver problemas difíceis com esforço", "confiança em lidar com o que quer que surja em seu caminho" aos 16 anos, e "confiança em lidar com eventos inesperados", e um fator de persistência latente estimado por medidas de "orientação para atingir objetivos", rigorosidade e meticulosidade.

Figura 3.9. **Competências socioemocionais impactam a satisfação com a vida** (continuação)

Painel D. **Reino Unido**

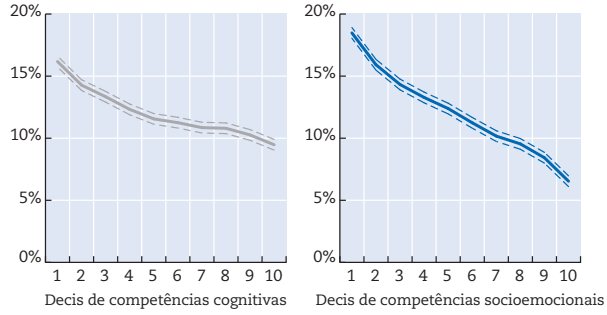
Probabilidade de satisfação com a vida aos 26 anos por decis de competência



Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade declarada de satisfação com a vida aos 26 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5--97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de habilidade geral cognitiva aos 10 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de autoestima, lócus de controle e persistência aos 10 anos.

Painel E. **Estados Unidos**

Probabilidade declarada de ser infeliz na 8ª série por decis de competência



Nota: As linhas contínuas representam a probabilidade declarada de ser infeliz na 8ª série; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de habilidade geral cognitiva durante o jardim de infância. As socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de autocontrole, abordagens de aprendizado e internalização de comportamentos durante o jardim de infância.

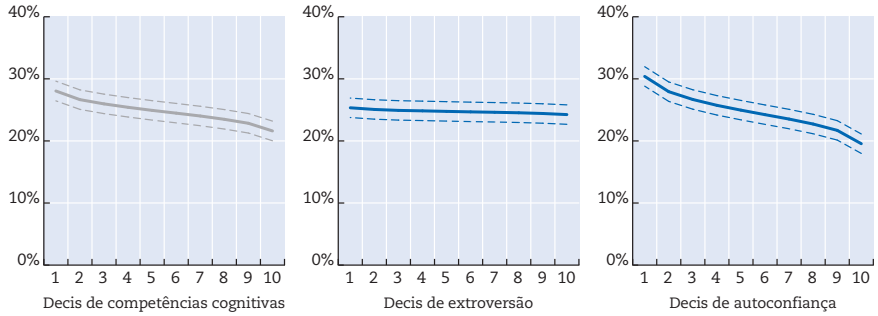
Competências socioemocionais podem ajudar a melhorar a vida das pessoas aprimorando comportamentos e estilos de vida

As competências socioemocionais podem impactar fortemente o desempenho social por várias razões. Isso pode ocorrer caso as competências socioemocionais melhorem os resultados econômicos e sociais, ocasionando mudanças de comportamento e estilo de vida em hábitos como beber, fumar e comer demasiadamente. Tais estilos de vida têm um importante efeito nos resultados relacionados à saúde, como diabetes, obesidade e distúrbios mentais (OCDE, 2010). Os dados da Figura 3.10 indicam que as competências socioemocionais podem melhorar diretamente algumas das principais medidas de estilo de vida relacionadas à saúde.

Figura 3.10. **Competências socioemocionais melhoram fatores ligados à saúde**

Painel A. **Noruega**

Probabilidade de estar no quartil mais alto de alcoolismo declarado na faixa de 26-31 anos por decis de competência

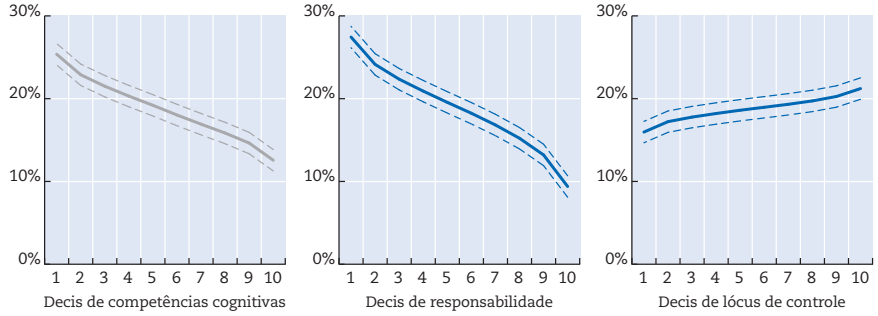


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163763

Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de estar no quartil mais alto de distribuição de distúrbio de alcoolismo na faixa etária de 26-31 anos com base no Teste de Identificação de Distúrbios relacionados ao Uso do Álcool (AUDIT, na sigla em inglês); as linhas pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator que usa medidas de provas, notas e competência acadêmica autoclassificada na faixa etária de 15-19 anos. As competências sociais são captadas por um fator que usa medidas de timidez, aceitação social e cordialidade e um fator de autoconfiança latente estimado.

Painel B. **Coreia**

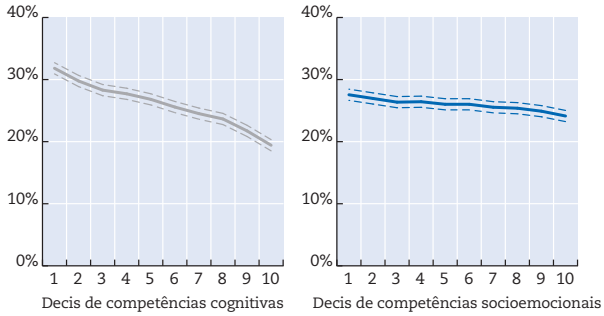
Probabilidade de tabagismo declarado aos 19 anos por decis de competências



Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de experiência de tabagismo declarado aos 19 anos; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de impulsividade, desânimo e apreensão aos 14 anos; e um fator de lócus de controle latente estimado por medidas de "confiança em tomar as próprias decisões", "fé na própria capacidade de lidar com problemas" e "fé na capacidade de assumir a responsabilidade pela própria vida" aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação em provas e notas acadêmicas e condicionamento em fatores de responsabilidade e lócus de controle latentes. O modelo empírico entende que as medidas de pontuação em testes de aproveitamento e notas acadêmicas são uma função de fatores de competências cognitivas e socioemocionais latentes.

Painel C. **Reino Unido**

Probabilidade de fumo diário declarado aos 26 anos por decis de competências

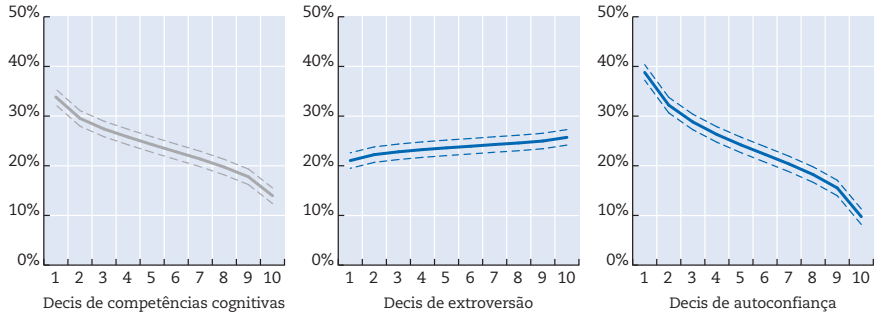


Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de fumar diariamente aos 26 anos com base em declarações; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator latente estimado por medidas de habilidade cognitiva geral na idade de 10 anos. As competências socioemocionais são captadas por fatores de competência socioemocional, que são estimados ao se utilizar medidas de autoestima, lócus de controle e persistência aos 10 anos.

Figura 3.10. **Competências socioemocionais melhoram fatores ligados à saúde** (continuação)

Painel D. **Noruega**

Probabilidade de distúrbios alimentares na faixa etária de 26-31 anos, com base em declarações, por decis de competência



Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de estar no quartil mais alto de distribuição de desordens alimentares na faixa de 26-31 anos, com base no *Eating Attitudes Test* (EAT, na sigla em inglês); as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. As competências cognitivas são captadas por um fator latente, estimado por medidas de testes de aproveitamento, notas e competência acadêmica autoavaliada na faixa de 15-19 anos. As competências socioemocionais são captadas por um fator de extroversão latente estimado por medidas de timidez, aceitação social e cordialidade, e um fator de autoconfiança latente estimado por medidas de autossatisfação e confiança em si próprio na faixa de 15-19 anos.

Na Noruega (Painel A), um aumento no nível de autoconfiança na faixa de 15-19 anos reduz 11 pontos percentuais a probabilidade de estar no quartil mais alto de transtorno de alcoolismo. Uma elevação no nível de competências cognitivas reduz em menor grau a chance de alcoolismo no país.

Um padrão similar é observado em relação ao tabagismo. Na Coreia (Painel B), um aumento do nível de responsabilidade entre os jovens de 14 anos, do mais baixo para o mais alto decil, reduz 18 pontos a probabilidade de tabagismo diário aos 19 anos, mais do que o impacto do aumento das competências cognitivas (13 pontos percentuais). Vemos, porém, o alto impacto das competências cognitivas na redução dos comportamentos de tabagismo diário no Reino Unido (Painel C) em relação ao impacto das competências socioemocionais. A capacidade cognitiva pode desempenhar um papel muito mais importante do que as competências socioemocionais na compreensão das consequências do tabagismo diário sobre a saúde e dos complexos métodos para parar de fumar. Na Noruega (Painel D), um aumento na autoconfiança entre adolescentes, do mais baixo para o mais alto decil, reduz 29 pontos percentuais a probabilidade de indivíduos passarem por distúrbios alimentares na idade adulta. O impacto correspondente da alta de competências cognitivas é de apenas 20 pontos.

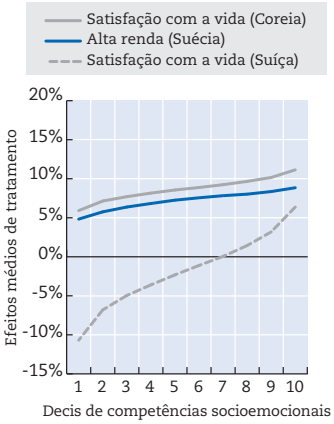
Competências socioemocionais podem ajudar os indivíduos a se beneficiar mais do ensino superior

As competências socioemocionais também podem exercer um impacto especialmente forte sobre diversos resultados sociais ao ajudar os indivíduos a tirar maior proveito da educação. A Figura 3.11 mostra como os níveis de competências socioemocionais influenciam a decisão de ir à universidade, a satisfação com a vida, os salários, a depressão e o consumo de álcool. Os Painéis A e B indicam que aqueles com níveis mais altos de competências socioemocionais mostram retornos mais altos no ensino superior, o que se traduz em retornos totais mais altos sobre o investimento em competências socioemocionais.

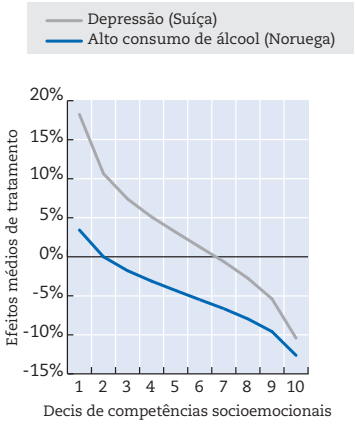
Figura 3.11. **Os resultados de frequentar a universidade são maiores entre as pessoas com os decis mais altos de competências socioemocionais**

Efeitos médios de tratamento (ATE, na sigla em inglês) de frequentar a universidade por decis de competências socioemocionais

Painel A. **Efeitos de frequentar a universidade sobre a satisfação com a vida e os salários**



Painel B. **Efeitos de frequentar a universidade sobre a depressão e o alto consumo de álcool**



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163774

Nota: Diferenças nos efeitos médios de tratamento entre o primeiro e o último decil são estatisticamente diferentes de zero. O ATE é calculado com base no impacto sobre a frequência no ensino superior para a Coreia e a Noruega, frequência na universidade para a Suécia e conclusão do ensino superior para a Suíça. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por fatores estimados por medidas de pontuação em provas e notas acadêmicas, além de fatores de responsabilidade e lócus de controle latente aos 14 anos (Coreia); medidas de provas, notas e competência acadêmica autoclassificada na faixa de 15-19 anos (Noruega); medidas de notas, habilidades especiais e verbais na 3ª série (Suécia); e medidas de pontuação de leitura, matemática e ciências do PISA aos 15 anos (Suíça). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de "confiança em tomar as próprias decisões", "fé na própria capacidade de lidar com problemas" e "fé na capacidade de assumir a responsabilidade pela própria vida" aos 14 anos (Coreia); por um fator estimado por medidas de autossatisfação e autoconfiança na faixa de 15-19 anos (Noruega); fatores estimados por medidas de coragem, ansiedade e cooperação social na 3ª série (Suécia); e um fator estimado por autossatisfação, reconhecimento e confiança em fazer as coisas tão bem quanto os outros aos 16 anos (Suíça). A satisfação com a vida é captada pela probabilidade de satisfação declarada aos 19 anos (Coreia) e a probabilidade declarada de ter atitudes positivas aos 25 anos (Suíça). A depressão (Suíça) é captada pela probabilidade de estar no quartil superior de uma escala de depressão aos 25 anos. A ingestão abusiva de álcool (Noruega) é captada pela probabilidade de estar no quartil mais alto de distribuição de alcoolismo na faixa de 26-31 anos. A renda (Suécia) é captada pela probabilidade de estar no quartil mais alto de renda declarada.

Na Coreia, por exemplo, entre os que estão no decil mais alto de distribuição de lócus de controle, o impacto médio de ingressar no ensino superior sobre a satisfação com a vida é de 11 pontos percentuais, enquanto entre os que estão no decil mais baixo de distribuição de lócus de controle o impacto correspondente é de 6 pontos percentuais. Na Suíça, entre os que estão no decil mais alto de distribuição de autoestima, o impacto médio de ingressar no ensino superior sobre a depressão declarada é de -10 pontos percentuais, enquanto entre os que estão no decil mais baixo de distribuição de autoestima o impacto correspondente é de 18 pontos percentuais.

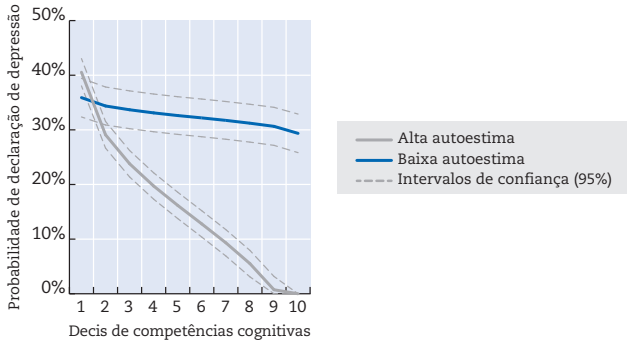
Competências socioemocionais podem melhorar a capacidade dos indivíduos de transformar intenções em ações

Outra razão de as competências socioemocionais impactarem uma série de resultados sociais se deve à possibilidade de elas ajudarem a "ativar" competências cognitivas e, com isso, aumentarem os resultados socioeconômicos dos indivíduos.

A Figura 3.12 mostra a probabilidade de pessoas na Suíça com alta e baixa autoestima (quartis superiores e inferiores da distribuição, respectivamente) declararem sintomas de depressão moderada. Entre as de autoestima elevada, um aumento das competências cognitivas deve, provavelmente, reduzir a incidência de depressão declarada (linha cinza). Por outro lado, as que têm baixa autoestima não parecem se beneficiar na mesma medida de um aumento das competências cognitivas (linha azul). Altas competências cognitivas podem ajudar indivíduos a desenvolver estratégias para tratar os próprios sintomas e aprender com as recomendações médicas. Um alto nível de autoestima pode permitir que as pessoas transformem intenções em ações concretas e adotem programas de tratamento.

Figura 3.12. **O impacto das competências cognitivas para reduzir a probabilidade de depressão é mais alto em pessoas com autoestima maior**

Probabilidade de depressão declarada na idade de 25 anos na Suíça por decis de competências cognitivas para os que estão nos quartis superiores e inferiores da distribuição de autoestima



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163788

Nota: As linhas contínuas mostram a probabilidade de estar no quartil superior de uma escala de depressão aos 25 anos com base em declarações; as pontilhadas, intervalos de confiança de 2,5-97,5%. Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (ver Quadro 3.1). As competências cognitivas são captadas por um fator latente estimado por medidas de pontuação de leitura, matemática e ciências do PISA aos 15 anos. A autoestima é captada por um fator de autoestima latente, estimado por medidas de autossatisfação, "reconhecimento das próprias qualidades" e "confiança em fazer bem as coisas" aos 16 anos. A depressão é captada por medidas declaradas e pela identificação de indivíduos que estavam no quartil superior da escala de depressão, construída por medidas de afetividade positiva e negativa aos 25 anos.

Carneiro, Crawford e Goodman (2007) apresentam dados similares com base em um estudo longitudinal no Reino Unido. Eles sugerem que relacionar competências cognitivas com fumar e cabular aula aos 16 anos varia consideravelmente de acordo com o nível das competências sociais. Para indivíduos com altos níveis de competências sociais, a probabilidade de fumar mais de 40 cigarros por semana cai na medida em que as competências cognitivas crescem. Entre os que têm competências sociais mais baixas, a probabilidade de fumar sobe de acordo com o aumento das competências cognitivas. Em outras palavras, altas competências cognitivas estão associadas a uma baixa probabilidade de intenso tabagismo para os que têm altas competências sociais; porém altas competências cognitivas entre indivíduos com baixas competências sociais estão associadas a uma alta probabilidade de tabagismo intenso. Essas interações complexas entre competências cognitivas e socioemocionais significam que lidar com a delinquência não é algo simples de compreender. Diversas competências deveriam ser consideradas simultaneamente quando se analisa o impacto sobre resultados socioeconômicos.

Competências socioemocionais geralmente melhoram a vida das crianças em toda a distribuição de competências

Os resultados das análises longitudinais da OCDE indicam que competências socioemocionais com altos retornos médios para resultados socioeconômicos geralmente são importantes em toda a distribuição de competências. Há provas limitadas do efeito de limiares, segundo os quais somente os que estão acima de determinado nível de competências se beneficiam de mais investimentos em competências socioemocionais. Vários dados apresentados neste capítulo indicam que não apenas os retornos do aumento das competências socioemocionais são altos em média, mas também que os efeitos são contínuos ao longo de toda a distribuição.

Competências socioemocionais proporcionam oportunidades para que as crianças menos favorecidas melhorem suas perspectivas na vida

Os dados apresentados neste capítulo indicam que as competências socioemocionais são relevantes para os que estão no extremo inferior da distribuição de competências socioemocionais, o que provavelmente inclui crianças de classes sociais menos favorecidas. Estudos de intervenção,

ainda que na maior parte baseados nos Estados Unidos, fornecem provas do impacto positivo que os investimentos em competências têm sobre as populações menos favorecidas (ver também o Capítulo 4). Uma revisão da literatura encomendada pela OCDE (Kautz et al., 2014) indica que as competências socioemocionais podem aumentar as perspectivas a longo prazo de crianças e adolescentes menos favorecidos em uma variedade de resultados sociais e no mercado de trabalho. Embora alguns programas de intervenção tenham se revelado desanimadores em termos de resultados de ensino e no mercado de trabalho no curto e médio prazos, muitos deles mostraram retornos de longo prazo consideráveis em termos de resultados sociais.[5]

Tabela 3.1. **Programas de intervenção bem-sucedidos tendem a elevar a capacidade das crianças de alcançar objetivos, trabalhar em grupo e lidar com as emoções**

Tarefas que demandam competências socioemocionais	Competências socioemocionais fomentadas	Resultados		
		Ensino	Mercado de trabalho	Sociais
Alcance de objetivos	Consciência	–	• Ganhos (Perry, STAR, escolas profissionais, *Year-up*)	• Crime (Perry) • Formação de família • Escolas profissionais
	Abertura a novas experiências	–	• Emprego (ABC)	• Saúde (ABC)
	Autoeficácia	• Sucesso educacional (Seattle)	• Ganhos (Seattle)	• Saúde (Seattle)
Trabalhar com outras pessoas	Competências sociais, de comunicação e trabalho em equipe	• Sucesso educacional (PTE) • Notas (BAM, MLES)	• Ganhos (Perry, STAR, *Year-up*) • Salários (República Dominicana) • Emprego (República Dominicana, MLES)	• Crime (Perry, MLES)
	Cordialidade (externalização de comportamentos)	–	• Ganhos (Perry, STAR, Year-up) • Emprego (ABC)	• Crime (Perry) • Saúde (ABC)
Controle de emoções	Estabilidade emocional (internalização de comportamentos), autoestima, controle de impulsos	• Sucesso educacional (PTE)	• Ganhos (Jamaica, Perry) • Salários (República Dominicana) • Emprego (ABC, República Dominicana)	• Crime (NFP, Perry) • Saúde (ABC)

Nota: Os resultados apresentados refletem dados estatisticamente significativos. ABC (*Abecedarian Project*), Dominican (*Programa Juventud y Empleo*), BAM (*Becoming a Man*), MLES (Estudo Experimental Longitudinal de Montreal), NFP (*Family-Nurse Partnership*), Perry (*Perry pre-school program*), PTE (*Pathways to Education*), Seattle (*Seattle Social Development Project*), STAR (*Project Star: Steps to Achieving Resilience*).

Fonte: Baseado em Kautz, T. *et al.* (2014), "Fostering and Measuring Skills: improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", *OECD Education Working Papers*, n° 110, Publicação OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

Conscientização, sociabilidade e estabilidade emocional estão entre as principais competências socioemocionais importantes em países e culturas selecionadas

Os resultados de estudos de intervenção (Tabela 3.1) e um resumo da revisão de estudos longitudinais da OCDE (Tabela 3.2) apontam para as situações em que competências socioemocionais poderiam desempenhar um papel particularmente importante: atingir objetivos, trabalhar em grupo e lidar com as emoções. Nesses domínios, evidências indicam que a conscientização (ser responsável, perseverante e confiável), a sociabilidade e a estabilidade emocional podem ser fatores impulsionadores do sucesso na vida. Essas conclusões estão amplamente alinhadas com as revisões da literatura documentadas por Almlund et al. (2011) e Gutman e Schoon (2013).

Tabela 3.2. **Competências socioemocionais que promovem o sucesso da criança por toda a vida despertam a capacidade de alcançar objetivos, trabalhar em grupo e lidar com as emoções**

Tarefas que demandam competências socioemocionais	Competências socioemocionais	BEL	CAN	TCHE	RU	COR	NOR	NZL	SUE	EUA
Alcance de objetivos	Responsabilidade	○				●		○		○
	Persistência, Perseverança	○		●	○			○	○	○
	Lócus de controle, Autoeficiência		○	●	○	●				
Trabalhar em grupo	Extroversão, Sociabilidade	○					●	○	○	
	Adaptabilidade								○	
Controle de emoções	Reatividade, Humor									○
	Autoconfiança		○				●			
	Autoestima	○	○	●	○					○

Nota: Esta tabela baseia-se em resultados empíricos das análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). Ela apresenta as competências socioemocionais com melhorias estatisticamente significativas de mais de 5 pontos percentuais depois que as pessoas passam para os mais altos decis de competências em, ao menos, um resultado socioeconômico. As células estão preenchidas quando o impacto de construção da competência socioemocional latente sobre os resultados socioeconômicos foi diretamente avaliado por múltiplas medidas de competências. As células não estão preenchidas quando o impacto de construção da competência socioemocional latente sobre os resultados socioeconômicos foi indiretamente avaliado.

Nem todas as competências socioemocionais têm efeitos positivos

As seções anteriores apresentaram uma imagem muito positiva dos poderes das competências socioemocionais. É importante, porém, notar que nem todas as competências socioemocionais mostram efeitos positivos em todos os resultados. Alguns dos dados apresentados neste capítulo indicam que aumentar as competências socioemocionais pode ajudar a melhorar determinados resultados, mas mostram efeitos negativos sobre outros. Por exemplo, embora a persistência entre as crianças suíças tenha um considerável efeito positivo na melhoria de suas atitudes em relação à vida (Figura 3.9, Painel C), também cresce a probabilidade de essas crianças apresentarem mau comportamento, como problemas com a polícia e delinquência escolar (Figura 3.6, Painel C). Isso ressalta a importância de adotar uma visão com mais nuances dos resultados empíricos. Ter mais de uma competência não necessariamente ajuda a melhorar todos os resultados socioeconômicos. É possível que isso ocorra porque o comportamento e o desempenho são dirigidos não apenas pelas competências socioemocionais particulares, mas também pela capacidade de implementá-as (ou não), dependendo das circunstâncias. Se essa capacidade for considerada como sendo outro tipo de competência socioemocional, seria útil medi-la e avaliá-la.

Conclusão

Evidências das análises longitudinais da OCDE e da literatura empírica indicam que as competências socioemocionais em conjunto com as cognitivas exercem um papel importante para impulsionar o sucesso das crianças na vida. As competências socioemocionais são particularmente eficazes para melhorar os resultados sociais, enquanto as cognitivas impulsionam de maneira particularmente importante o desempenho no ensino superior e no mercado de trabalho (Tabela 3.3). Além do mais, as competências cognitivas e socioemocionais interagem, permitem trocas mútuas e empoderam ainda mais as crianças para alcançar resultados positivos.

Tabela 3.3. **Competências cognitivas e socioemocionais contribuem para o sucesso das crianças por toda a vida**

	Retorno das competências		
	Educação	**Mercado de trabalho**	**Sociais**
Competências cognitivas	Alto	Alto	Médio
Competências socioemocionais	Baixo – Médio	Médio	Alto

Nota: Esta tabela é gerada com base nos resultados apresentados neste capítulo, inclusive as Figuras 3.1-3.10, além das Tabelas 3.1 e 3.2.

É importante reiterar as diferenças de competências, resultados e medidas de controle utilizados, bem como as idades nas quais eles foram medidos nos diferentes conjuntos de dados longitudinais usados neste estudo. Apesar das diferenças, os resultados indicam achados notadamente consistentes em todos os países. Entretanto, o impacto das competências cognitivas e socioemocionais nos resultados pode variar consideravelmente entre os países. Por exemplo, os resultados apresentados mostram que um aumento do nível das competências cognitivas das crianças, por um lado, ajuda a reduzir os problemas de conduta durante a adolescência no Reino Unido, enquanto, por outro lado, aumenta os problemas de conduta na Suíça. Algumas competências podem ser particularmente eficazes em uma cultura, mas não em outra.

Provavelmente a força das competências socioemocionais vem, em parte, de sua capacidade de influenciar o comportamento e o estilo de vida das pessoas, para que elas se beneficiem mais da frequência no ensino superior e alavanquem mais as suas capacidades cognitivas. As competências socioemocionais geralmente beneficiam indivíduos em toda a gama de competências, e as intervenções para aumentar esse tipo de competências podem ser particularmente benéficas para as populações menos favorecidas. Isso pode ter uma importante influência sobre as estratégias de redução das desigualdades socioeconômicas. Entre as diversas competências socioemocionais que foram medidas e testadas, a conscientização, a sociabilidade e a estabilidade emocional estão entre as mais importantes dimensões que impulsionam as perspectivas futuras das crianças, tanto sociais como no mercado de trabalho.

As medidas de competências cognitivas utilizadas nas análises longitudinais da OCDE devem capturar competências tipicamente usadas como padrões para o sucesso educacional por estudantes, escolas ou pelo sistema de ensino (como testes de aproveitamento, notas e testes de letramento). Nossas evidências, aqui apresentadas, indicam que elas podem permanecer como medidas fundamentais, já que são particularmente importantes para o ensino das crianças e para os resultados no mercado de trabalho. Não obstante, há outras dimensões de competências importantes que podem merecer mais atenção. As análises apresentadas neste capítulo mostram que mesmo uma única dimensão de competências socioemocionais pode predizer diversas medidas de resultados futuros das crianças. Diferentemente das notas acadêmicas e testes de aproveitamento, essas competências nem sempre são medidas com regularidade e informadas aos professores e pais a fim de melhorar a pedagogia e o aprendizado. Embora nem todas as competências socioemocionais melhorem os resultados, os legisladores interessados em aprimorar diversas medidas de bem-estar e progresso social do indivíduo podem considerar a exploração desta área de desenvolvimento de competências

Notas

1. Devido ao nosso interesse em identificar os efeitos causais das competências, as evidências descritas neste capítulo são principalmente limitadas àquelas que geram situações contrafatuais, seja por simulações (como no exemplo norueguês) ou pela identificação apropriada de grupos de controle e tratamento (como no caso de programas de intervenção).

2. Para entender melhor a escala do impacto das competências socioemocionais sobre os resultados socioeconômicos, seu efeito foi isolado empiricamente dos efeitos das competências cognitivas. O objetivo não é, necessariamente, contrapô-las. Elas interagem de forma significativa (Capítulos 2 e 4). Como no caso de qualquer análise empírica, a estimativa dos desempenhos devidos às competências depende das medições usadas. Alguns dos retornos podem ser estatisticamente insignificantes ou pequenos devido às interferências das medidas utilizadas. Muitos estudos longitudinais não oferecem estimativas de uma série de importantes fatores socioemocionais que podem, em hipótese, afetar os resultados. Apesar disso, um achado importante desses estudos é que o desenvolvimento de apenas uma única dimensão de competências socioemocionais tem impacto considerável nos resultados socioeconômicos das crianças. Se uma série de medidas de competências socioemocionais estivesse disponível, a força explanatória dessas medidas combinadas poderia ter um impacto significativo.

3. Lócus de controle é uma dimensão de autoavaliações centrais que se refere a quanto uma pessoa acredita que suas ações afetam seu futuro (Rotter, 1966). Isto é, as pessoas que têm níveis mais altos de lócus de controle tendem a acreditar que suas ações podem determinar seu futuro, mais que a boa sorte. Abramson, Seligman e Teasdale (1978) associam o lócus de controle ao positivismo e o relacionam à maneira como as pessoas lidam com eventos negativos. As pessoas positivas atribuem eventos negativos a razões específicas e de curto prazo que elas acreditam poder remediar ou superar (Tough, 2012). As pessoas positivas têm mais lócus de controle do que as pessoas negativas, que atribuem eventos ruins a razões de longo prazo que acreditam estarem fora de seu controle (Seligman, 1991).

4. A seguir, veja as variáveis de controle utilizadas por país. Bélgica (Comunidade Flamenga): gênero, educação dos pais, renda familiar, nacionalidade, existência de irmãos mais jovens ou mais velhos, ano e mês de nascimento, viver em uma família nuclear; Canadá: gênero, educação dos pais, renda familiar, riqueza, número de irmãos, região de residência, minoria visível, condição de imigração; Nova Zelândia: gênero, educação dos pais; Noruega: idade, gênero, educação e ocupação dos pais, número de irmãos, mora ou não com os pais; Coreia: idade, gênero, educação e renda dos pais, número de irmãos, morar ou não com os pais, residência em área urbana; Suécia: idade, gênero, educação dos pais, morar ou não com os pais, tipo de moradia; Suíça: gênero, educação dos pais, morar ou não com os pais, morar ou não em região alemã, residência em área urbana; Reino Unido: idade, gênero, renda; e Estados Unidos: gênero, etnia, educação dos pais, emprego da mãe, situação socioeconômica (pobreza, alimentação reduzida), deficiência física, número de pais, pais biológicos, religião.

5. Os retornos para a educação, o mercado de trabalho e os resultados sociais podem ser consequência de outras características das intervenções, as quais, em geral, têm múltiplos objetivos, como redução da pobreza ou melhoria da saúde da família, aumento do QI das crianças. Alguns programas de intervenção descritos na Tabela 3.1 não necessariamente testaram as competências socioemocionais que o programa se destinava a aumentar, uma vez que os principais *benchmarks* de sucesso eram outros indicadores. Entendeu-se que os programas de intervenção aumentaram as competências socioemocionais em questão e que isso, por sua vez, teve algum impacto nos resultados para os participantes do programa.

Referências

Abramson, L.Y., M.E.P. Seligman e J.D. Teasdale (1978), "Learned helplessness in humans: Critique and reformulation", *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 87, n° 1, pp. 49-74.

Almlund, M. et al. (2011), "Personality psychology and economics", *Handbook of the Economics of Education*, vol. 4, pp. 1-181.

Carneiro, P., C. Crawford e A. Goodman (2007), T*he Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes*, Centro de Economia da Educação, Escola de Economia de Londres, Londres.

Cunha, F. e J.J. Heckman (2008), "Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and non cognitive skill formation", *Journal of Human Resources*, vol. 43, n° 4, pp. 738-782.

Cunha, F., J.J. Heckman e S. Schennach (2012), "Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation", *Econometrica*, vol. 78 (3), pp. 883-931.

Gutman, L.M. e I. Schoon (2013), *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People*. Literature Review, Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres.

Heckman, J.J., J.E. Humphries e G. Veramendi (2014), "Education, health and wages", *NBER Working Paper*, n° 19971.

Heckman, J.J. e T. Kautz (2012), "Hard evidence on soft skills", *Labour Economics*, vol. 19 (4), pp. 451-464.

Heckman, J.J., J Stixrud e S. Urzua (2006), "The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior", *Journal of Labor Economics*, vol. 24 (3), pp. 411-482.

Kautz, T. et al. (2014), "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", *Documentos de Trabalho em Educação da OCDE*, n° 110, Publicação OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

OCDE (2010), *Obesity and the Economics of Intervention: Fit Not Fat*, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264084865-en.

Rotter, J.B. (1966), "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological Monographs: General & Applied*, 80(1) 1966, pp. 1-28.

Sarzosa, M. e S. Urzua (2014), "Implementing factor models for unobserved heterogeneity in stata: The heterofactor command", mimeo, Universidade de Maryland, pp. 1-26.

Sarzosa, M. e S. Urzua (2013), "Bullying and cyberbullying in teenagers: The role of cognitive and non-cognitive skills", mimeo, Universidade de Maryland.

Seligman, M. (1991), *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*, Alfred A. Knopf, New York, NY.

Tough, P. (2012), *How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character*, Houghton Mifflin Harcourt, Nova York, NY.

Urzua, S. e G. Veramendi (2012), "Empirical strategies to identify the determinants and consequences of skills", mimeo, Universidade de Maryland

Capítulo 4

Contextos de aprendizagem que promovem a formação de competências

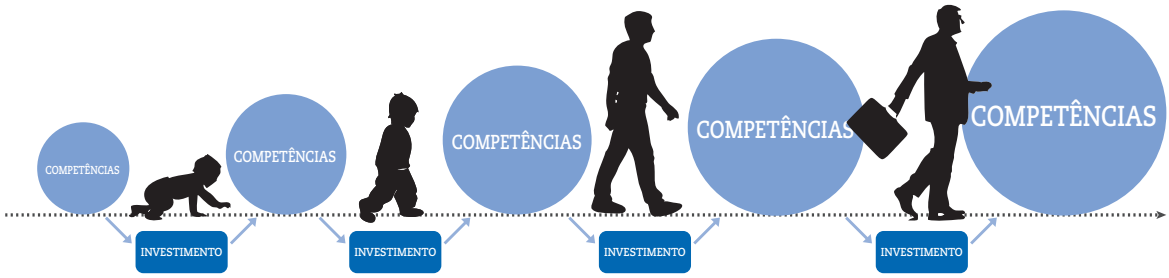
Este capítulo descreve como se dá o processo de desenvolvimento de competências e aponta elementos envolvidos nos caminhos de desenvolvimento bem-sucedido em que "competência gera competência". As competências socioemocionais impulsionam o próprio desenvolvimento futuro e também o desenvolvimento das competências cognitivas. O engajamento e o vínculo dos pais impactam o desenvolvimento precoce das competências socioemocionais das crianças. Os programas escolares também podem desempenhar seu papel ao promover intensas interações entre professores e crianças. Programas escolares feitos especificamente para desenvolver as competências socioemocionais têm mostrado resultados positivos no curto prazo. Há poucas avaliações rigorosas em longo prazo. As disponíveis, referentes principalmente a crianças de classes menos favorecidas, mostram efeitos duradouros. Programas bem-sucedidos de intervenção na primeira infância envolvem crianças e pais e tendem a incluir treinamento da família, sessões de aconselhamento e orientação. Programas bem-sucedidos dirigidos a crianças mais velhas treinam os professores, enquanto os dirigidos a adolescentes dão ênfase à orientação e à aprendizagem prática no local de trabalho.

O processo de desenvolvimento socioemocional

Competência gera competência

Desenvolver competências é como fazer uma bola de neve. As crianças pegam um punhado de neve e vão rolando-o pelo chão; ele vai ficando cada vez maior, e quanto maior é, mais rápido cresce. Precisam começar com uma bola de neve pequena e sólida, caso queiram construir uma bola de neve de tamanho considerável antes de saírem da adolescência. A neve junta mais neve, e competência gera competência. A Figura 4.1 ilustra este ponto.

Figura 4.1. **Competência gera competência**



Ter mais competências no presente ajuda a desenvolver mais competências no futuro

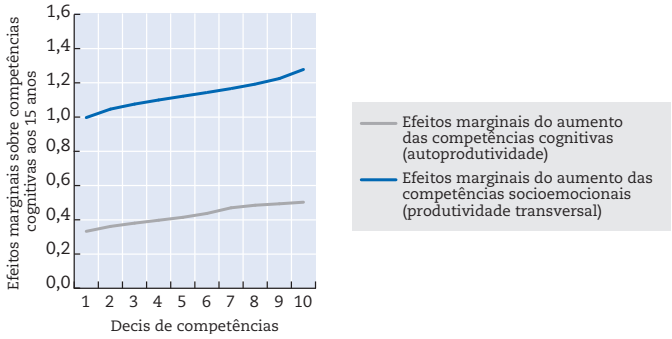
Este capítulo mobiliza evidências com base em modelos de fatores dinâmicos para explicar como as competências se desenvolvem progressivamente ao longo do tempo. A Figura 4.2 apresenta ganhos simulados de competências induzidos por um aumento das competências aos 14 anos na Coreia, por nível de competências. Mostra que as crianças que começaram em diferentes decis de níveis de competências ganharam diferentes quantidades de competências no período seguinte. Cultivar as competências cognitivas e socioemocionais aos 14 anos tem efeito sobre as mudanças nas competências socioemocionais nas idades de 14-15 anos (linha azul no Painel B). Além disso, o aumento das competências socioemocionais aos 14 anos fez crescer as competências cognitivas aos 15 anos, o que se reflete nos testes de aproveitamento e nas notas acadêmicas (linha azul no Painel A). A Figura 4.2 também mostra que o aumento das competências cognitivas aos 14 anos fez crescer as competências cognitivas, mas a um ritmo menor (linha cinza no Painel A). Isso sugere que o nível atual de competências socioemocionais é mais importante no desenvolvimento das futuras competências cognitivas do que o nível de competências cognitivas.

Estudos realizados nos Estados Unidos mostram descobertas similares. Há um forte impacto dos níveis de competências cognitivas e socioemocionais na infância sobre o futuro desenvolvimento dessas competências (Cunha e Heckman, 2008; Cunha, Heckman e Schennach, 2012). Esses estudos documentam que os níveis passados de competências socioemocionais desempenham um papel importante no desenvolvimento de competências cognitivas. Já competências cognitivas passadas têm impacto limitado sobre as competências socioemocionais futuras. Uma criança com um alto nível de competências socioemocionais tem maior probabilidade de alcançar um bom desempenho

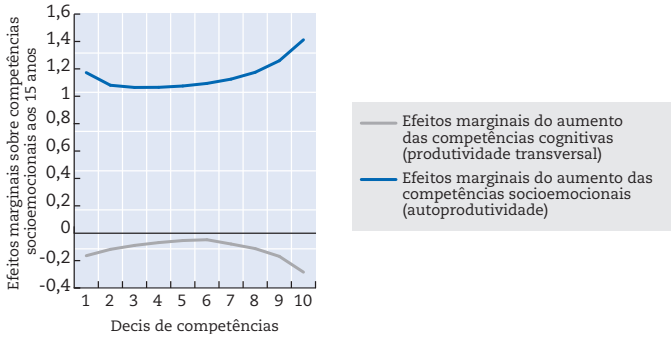
nos testes de aproveitamento. Evidências recentes obtidas pelo PISA 2012 são consistentes com essas descobertas. O engajamento dos alunos com a escola, a crença de que podem atingir altos níveis, e sua habilidade e seu desejo de fazer o que for necessário para atingir as metas desempenham um papel central na definição da habilidade dos alunos de dominar matérias acadêmicas e de aumentar a proficiência cognitiva (OCDE, 2013a).

Figura 4.2. **Ter mais competências hoje ajuda a ter mais no futuro (Coreia)**

Painel A. **Efeitos marginais de elevar competências cognitivas e socioemocionais aos 14 anos sobre as mudanças em competências cognitivas aos 14-15 anos por decis de competência**



Painel B. **Efeitos marginais de elevar competências cognitivas e socioemocionais aos 14 anos sobre mudanças em competências socioemocionais aos 14-15 anos por decis de competência**



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163793

Nota: Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de responsabilidade e lócus de controle aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação em testes de aproveitamento e notas acadêmicas aos 14 anos e condicionado pelo fator de competência socioemocional latente. O modelo empírico assume que as medidas das pontuações dos testes e das notas acadêmicas são uma função das competências cognitivas e socioemocionais latentes. Os investimentos são captados por um fator estimado por medidas de recursos financeiros e tempo investidos na educação privada (para as competências cognitivas) e medidas do engajamento e harmonia dos pais (para as competências socioemocionais).

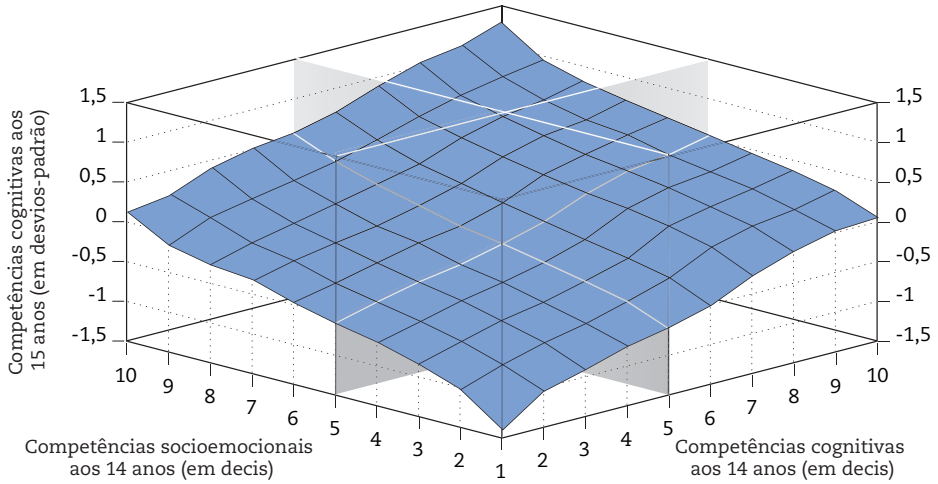
Em resumo, ter mais competências hoje permite obter mais competências no futuro. A desigualdade de competências pode crescer ao longo do tempo. As evidências de Coreia e Estados Unidos sugerem que o investimento precoce em competências socioemocionais em crianças de classes menos favorecidas é importante para que elas acumulem níveis suficientes de competências cognitivas e socioemocionais. Caso contrário, a sociedade terá de remediar as desigualdades nas competências quando elas se tornarem significativas.

O fato de "competência gerar competência" pode ser explicado pela natureza cumulativa das competências

Há diversas formas de explicar por que a "competência gera competência". Em primeiro lugar, competências são componentes-chave do capital humano. São cumulativas e não necessariamente desaparecem ao longo do tempo. Pessoas com níveis mais altos de competências acumuladas tendem a ter níveis mais altos de competências no futuro. A Figura 4.3 projeta os níveis atuais de competências cognitivas e socioemocionais nos futuros níveis de competências na Coreia. O Painel A mostra que quanto mais altos forem os decis das competências cognitivas atuais, mais altos serão os níveis das competências cognitivas no futuro. As pessoas com mais competências socioemocionais hoje tendem a ter mais competências cognitivas no futuro. O Painel B mostra que quanto mais altos forem os decis das competências socioemocionais, mais altos serão os decis das competências socioemocionais no futuro. No entanto, os decis atuais das competências cognitivas não parecem afetar os decis das competências socioemocionais no futuro.

Figura 4.3. **Competências socioemocionais estimulam o acúmulo de competências cognitivas assim como de socioemocionais (Coreia)**

Painel A. **Competências cognitivas aos 15 anos como função das competências cognitivas e socioemocionais aos 14 anos**

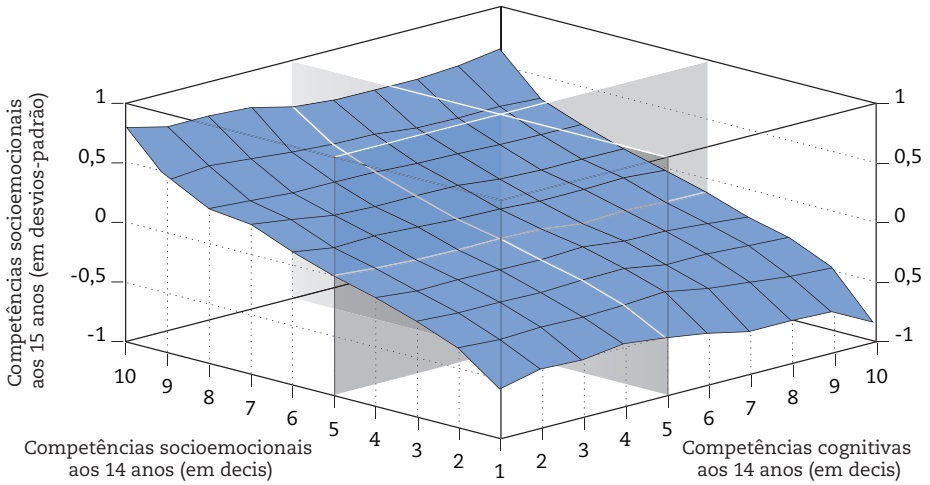


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163804

Nota: Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de responsabilidade, lócus de controle e autoestima aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação em testes de aproveitamento e notas acadêmicas aos 14 anos e condicionado pelo fator de competência socioemocional latente. O modelo empírico assume que as medidas das pontuações dos testes e das notas acadêmicas são uma função das competências cognitivas e socioemocionais latentes. Os investimentos são captados por um fator estimado por medidas de recursos financeiros e tempo investidos na educação privada (para as competências cognitivas) e medidas do engajamento e harmonia dos pais (para as competências socioemocionais).

Figura 4.3. **Competências socioemocionais estimulam o acúmulo de competências cognitivas assim como de socioemocionais (Coreia)** (continuação)

Painel B. **Competências socioemocionais aos 15 anos como função das competências cognitivas e socioemocionais aos 14 anos**



Nota: Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de responsabilidade, lócus de controle e autoestima aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação em testes de aproveitamento e notas acadêmicas aos 14 anos e condicionado pelo fator de competência socioemocional latente. O modelo empírico assume que as medidas das pontuações dos testes das notas acadêmicas são uma função das competências cognitivas e socioemocionais latentes. Os investimentos são captados por um fator estimado por medidas de recursos financeiros e tempo investidos na educação privada (para as competências cognitivas) e medidas do engajamento e harmonia dos pais (para as competências socioemocionais).

Outra possível razão para o fato de "competência gerar competência" é que as pessoas com um nível mais alto de competências têm maiores chances de receber mais investimentos em educação. Os pais podem investir mais nas competências dos seus filhos se eles mostrarem um progresso promissor em seu desenvolvimento. Os professores podem dedicar mais tempo e esforços a alunos mais motivados. Por outro lado, crianças mais motivadas e mais inteligentes têm maiores chances de buscar novas oportunidades de aprendizagem do que as menos motivadas e menos inteligentes. A Tabela 4.1 sugere que as crianças com níveis mais altos de competências socioemocionais tendem a receber mais investimento para desenvolver ainda mais as competências cognitivas e as socioemocionais. As crianças coreanas que demonstraram maior senso de responsabilidades, lócus de controle e autoestima tendem a ter melhores condições de aprendizagem.

Tabela 4.1. **Crianças com níveis mais elevados de competências socioemocionais recebem níveis mais altos de novos investimentos (Coreia)**

	Novo investimento em competências socioemocionais	Novo investimento em competências cognitivas
Aumento nas competências socioemocionais	Aumento	Aumento
Aumento nas competências cognitivas	Diminuição	Diminuição

Nota: Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). Os impactos das competências passadas são todos estatisticamente significativos em $\alpha = 0{,}05$. As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de responsabilidade, lócus de controle e autoestima aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação em testes de aproveitamento e notas acadêmicas aos 14 anos e condicionado pelo fator de competência socioemocional latente. Os investimentos são captados por um fator estimado por medidas de recursos financeiros e tempo investidos na educação privada (competências cognitivas) e medidas de engajamento e harmonia dos pais (para as competências socioemocionais).

A literatura sugere também que competências socioemocionais mais elevadas induzem maiores investimentos em educação. Skinner e Belmont (1993) mostram que os alunos que apresentam mais motivação e engajamento tendem a receber mais envolvimento e apoio por parte dos professores. Há evidências ainda de que crianças de famílias de nível socioeconômico mais alto tendem a ter níveis mais altos de competências socioemocionais (ver em OCDE, 2013a evidências da relação positiva entre status socioeconômico do lar e engajamento, impulso e motivação dos alunos). Crianças com níveis mais altos de competências socioemocionais, e que vêm de famílias capazes de proporcionar ambientes de aprendizado e investimento de qualidade, receberão, provavelmente, níveis mais altos de investimento em educação. Por exemplo, Hart e Risley (1995) apontam evidências sugerindo que as famílias de status socioeconômico mais alto tendem a conversar mais com seus filhos do que famílias de classes menos favorecidas.

Pode-se explicar o efeito "competência gera competência" pelo fato de que pessoas com nível mais alto de competências se beneficiam mais de novos investimentos

Outra força impulsionadora de "competência gera competência" pode ser a seguinte: pessoas com mais competências têm mais capacidade de aproveitar um ambiente de aprendizado ou de investimentos, como programas de intervenção. Crianças inteligentes têm maior chance de aprender mais em atividades curriculares porque desenvolvem mais suas competências em matemática ou línguas. Atividades estimulantes têm capacidade de motivar ainda mais crianças já motivadas.

A análise longitudinal da OCDE na Coreia elucida essa questão. A Figura 4.4 descreve como a produtividade do desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas por meio de investimentos varia em níveis de competências. O investimento em competências cognitivas é captado por medidas de investimentos realizados pelos pais em educação privada, enquanto o investimento em competências socioemocionais é medido pela harmonia e pelo envolvimento familiar. Fatores de competência simulados e produtividade do investimento aos 14 anos em termos de aumento de competências aos 14 e 15 anos mostram que quanto mais elevados os níveis das competências socioemocionais, mais alta é a produtividade do investimento no desenvolvimento tanto das competências cognitivas como socioemocionais.

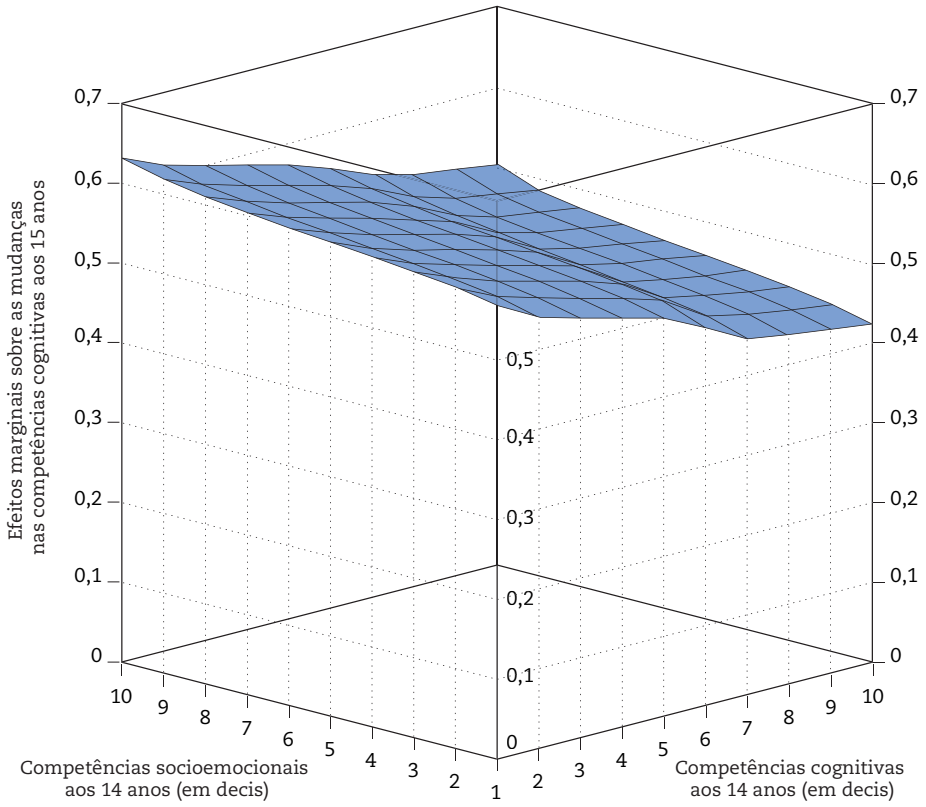
A Figura 4.4 (Painel A) sugere que na Coreia uma criança com o nível mais alto de competências socioemocionais (ou seja, no 10º decil) é 7-8 pontos percentuais mais produtiva em competências cognitivas futuras do que outra de nível mais baixo (ou seja, no 1º decil). A Figura 4.4 (Painel B) sugere que uma criança com o nível mais alto de competências socioemocionais é 7-50 pontos percentuais mais produtiva em competências socioemocionais do que outra de nível mais baixo. Elevar os investimentos em competências socioemocionais impacta o futuro das crianças nessas

habilidades. O impacto é muito mais alto entre as crianças que estão nos decis mais baixos de competências cognitivas. Isso quer dizer que as competências socioemocionais podem ser uma importante alavanca de políticas para crianças de classes menos favorecidas carentes de habilidade cognitiva. Mudanças podem proporcionar retornos duradouros e crescentes (ver argumentos a seguir e a Figura 4.5). Esse resultado é consistente com dados dos Estados Unidos sobre o impacto positivo das competências na produção de desenvolvimento de novas competências por meio de investimento (Cunha e Heckman, 2008; Cunha, Heckman e Schennach, 2012).

Em resumo, ter mais competências socioemocionais pode ajudar as crianças a se beneficiar mais dos ambientes de aprendizagem e dos programas de intervenção futuros. Também pode alavancar os investimentos para melhorar as competências socioemocionais e as competências cognitivas.

Figura 4.4. **As pessoas com níveis mais elevados de competências socioemocionais têm maiores benefícios com investimentos em desenvolvimento futuro de competências cognitivas e socioemocionais (Coreia)**

Painel A. **Efeitos marginais de elevar investimentos em educação aos estudantes de 14 anos sobre as mudanças nas competências cognitivas aos 14-15 anos por decil de competência**

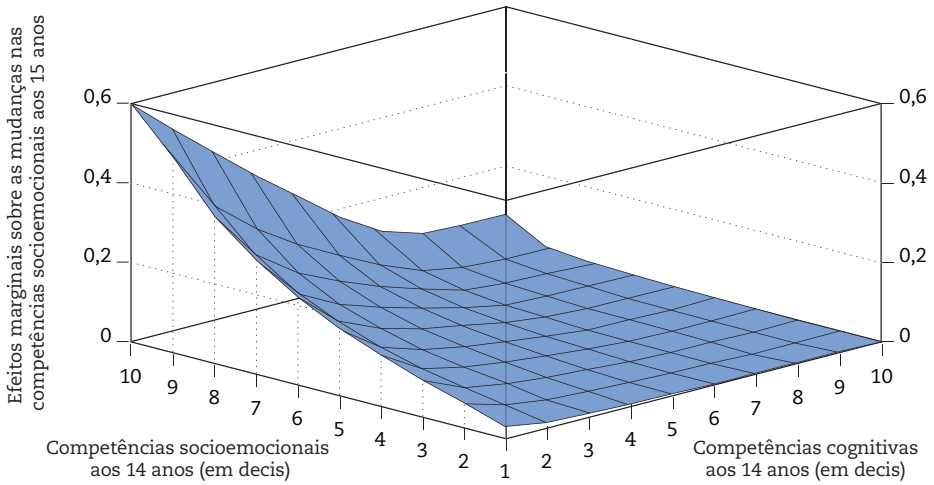


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163819

Nota: Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de responsabilidade, lócus de controle e autoestima aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação em testes de aproveitamento e notas acadêmicas aos 14 anos e condicionado pelo fator de competência socioemocional latente. O modelo empírico assume que as medidas de pontuação dos testes e das notas acadêmicas são uma função das competências cognitivas e socioemocionais latentes. Os investimentos são captados por um fator estimado por medidas de recursos financeiros e tempo investidos na educação privada (para as competências cognitivas) e medidas do engajamento e harmonia dos pais (para as competências socioemocionais).

Figura 4.4. **As pessoas com níveis mais elevados de competências socioemocionais têm maiores benefícios com investimentos em desenvolvimento futuro de competências cognitivas e socioemocionais (Coreia)** (continuação)

Painel B. **Efeitos marginais de elevar investimentos em educação aos estudantes de 14 anos sobre as mudanças nas competências socioemocionais aos 14-15 anos por decil de competência**



Nota: Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de responsabilidade, lócus de controle e autoestima aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação em testes de aproveitamento e notas acadêmicas aos 14 anos e condicionado pelo fator de competência socioemocional latente. O modelo empírico assume que as medidas das pontuações dos testes e das notas acadêmicas são uma função das competências cognitivas e socioemocionais latentes. Os investimentos são captados por um fator estimado por medidas de recursos financeiros e tempo investidos na educação privada (para as competências cognitivas) e medidas do engajamento e harmonia dos pais (para as competências socioemocionais).

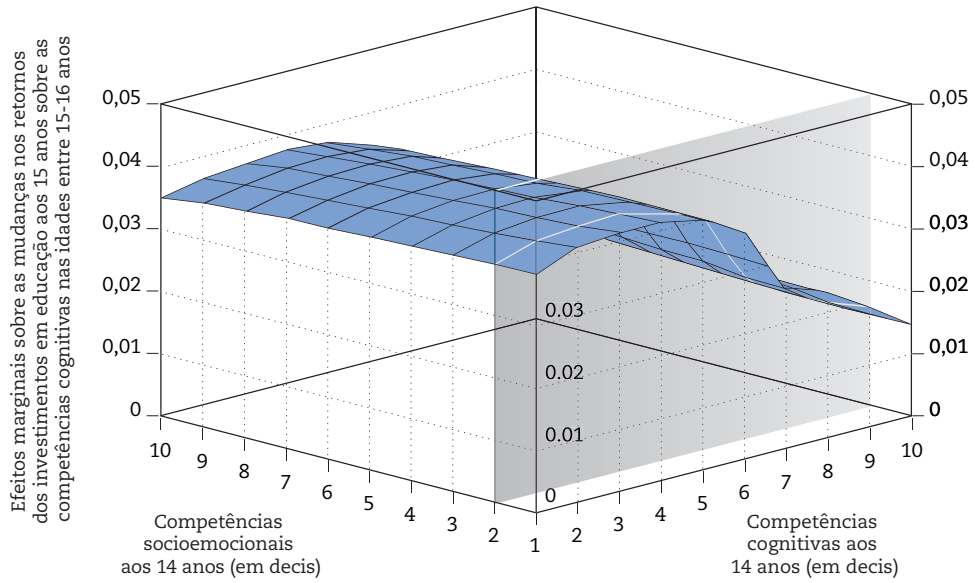
Investir cedo em competências de crianças é importante para o sucesso

Se o nível das competências socioemocionais das crianças afeta a produtividade dos investimentos futuros em competências cognitivas e socioemocionais, os investimentos em competências socioemocionais realizados em qualquer momento devem ter um impacto sobre a produtividade de todos os investimentos futuros em competências.

A Figura 4.5 mostra o impacto dos investimentos feitos na Coreia para jovens de 14 anos sobre os retornos de investimentos feitos aos 15 e 16 anos, com base em análise longitudinal da OCDE. O Painel A sugere que investimentos em competências cognitivas aos 14 anos elevam o impacto de investimentos futuros nessas competências. A relação positiva pode ser constatada a partir dos valores positivos projetados, que vão de 0,01 a 0,04. Devemos observar que os retornos diminuem em relação às competências cognitivas, o que sugere que pessoas com níveis mais baixos de competências cognitivas se beneficiam mais do investimento nessas competências. O Painel B, porém, indica que um investimento adicional em competências socioemocionais aos 14 anos somente melhorará a produtividade do investimento futuro nessas competências para pessoas que têm, em primeiro lugar, um nível mais alto de competências socioemocionais. Por isso, o exemplo coreano mostra a importância de investir suficientemente em competências socioemocionais antes dos primeiros anos da adolescência, para permitir que as crianças colham os benefícios dos investimentos futuros. A literatura econômica denomina esse fenômeno de "complementaridade dinâmica". Cunha e Heckman (2008) e Cunha, Heckman e Schennach (2012) sugerem que as complementaridades dinâmicas também se aplicam aos Estados Unidos. Evidências existentes na literatura sobre a intervenção precoce indicam que programas como o *Abecedarian e o Pre-School Perry* aumentaram a eficiência da aprendizagem na escola e reduziram problemas comportamentais durante muitos anos depois do investimento inicial (Heckman, 2008).

Figura 4.5. **Investir em competências no presente eleva o retorno futuro (Coreia)**

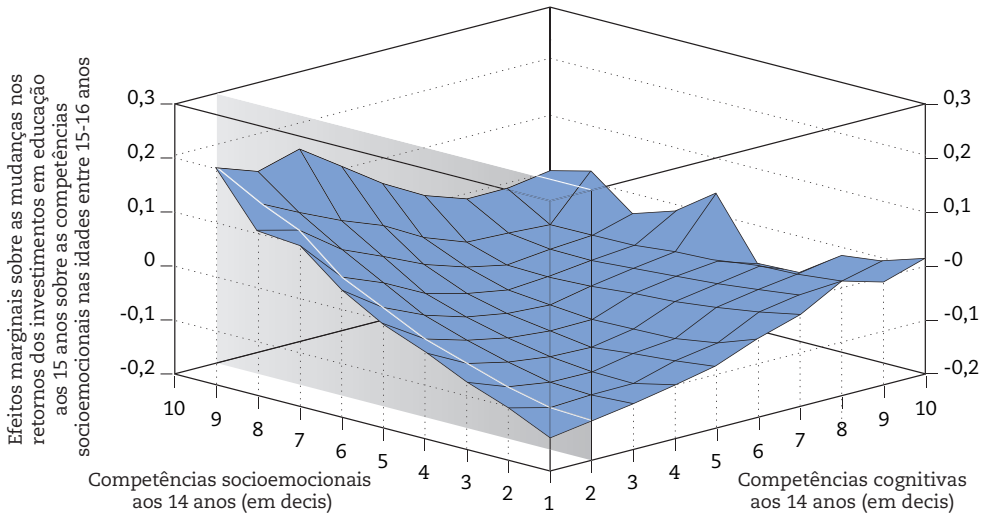
Painel A. **Efeitos marginais de aumentar os investimentos em educação (em competências cognitivas) aos 14 anos, sobre mudanças naqueles feitos na idade de 15 anos envolvendo competências cognitivas na idade de 15-16 anos, por decis de competência**



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163821

Nota: Os resultados baseiam-se em análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de responsabilidade, lócus de controle e autoestima aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator de competência cognitiva latente estimado por medidas de pontuação em testes de aproveitamento e notas acadêmicas aos 14 anos e condicionado pelo fator de competência socioemocional latente. O modelo empírico assume que as medidas das pontuações dos testes e das notas acadêmicas são uma função das competências cognitivas e socioemocionais latentes. Os investimentos são captados por um fator estimado por medidas de recursos financeiros e tempo investidos na educação privada (para competências cognitivas) e medidas do engajamento e harmonia dos pais (para competências socioemocionais).

Painel B. **Efeitos marginais de aumentar os investimentos em educação (em competências socioemocionais) aos 14 anos, sobre mudanças naqueles feitos aos 15 anos sobre as competências sociais e emocionais na idade de 15-16 anos, por decis de competência**



Nota: Os resultados baseiam-se nas análises longitudinais da OCDE (Quadro 3.1). As competências socioemocionais são captadas por um fator estimado por medidas de responsabilidade, lócus de controle e autoestima aos 14 anos. As competências cognitivas são captadas por um fator estimado por medidas de pontuação em testes de aproveitamento e notas acadêmicas aos 14 anos e condicionado pelo fator de competência socioemocional latente. O modelo empírico assume que as medidas das pontuações dos testes de aproveitamento e das notas acadêmicas são uma função das competências cognitivas e socioemocionais latentes. Os investimentos são captados por um fator estimado por medidas de recursos financeiros e tempo investidos na educação privada (para competências cognitivas) e medidas do engajamento e harmonia dos pais (para competências socioemocionais).

As competências socioemocionais podem ser aumentadas efetivamente entre a primeira infância e os primeiros anos da adolescência

Investimentos precoces geralmente proporcionam retornos mais altos e duradouros. Antes de se chegar a uma conclusão sobre o momento ideal de intervenções políticas (Shonkoff e Phillips, 2000), é preciso considerar a produtividade relativa de investir cedo em competências versus investir mais tarde e seus custos associados. Para aumentar as competências cognitivas, evidências sugerem a importância do investimento precoce. Entretanto, evidências sobre o momento certo para investir em competências socioemocionais são limitadas. O trabalho de Cunha, Heckman e Schennach (2012) está entre os poucos estudos que esclarecem essa questão. O que eles sugerem, a partir de dados longitudinais dos Estados Unidos, é que, embora seja difícil que novos investimentos compensem a carência de investimentos precoces no que se refere às competências cognitivas (idades de 0-6 anos), é possível que os investimentos mais tardios em competências socioemocionais (idades de 7-14 anos) compensem os déficits anteriores.

Este capítulo utiliza como base principal a análise longitudinal da OCDE sobre a Coreia. A escassez de estudos empíricos para avaliar as dinâmicas da formação de competências deve-se ao número limitado de dados microlongitudinais disponíveis que podem ser úteis para uma análise dessa natureza. Isso mostra a necessidade de um novo desenvolvimento de dados longitudinais sobre competências, contextos de aprendizagem e resultados nos diversos países. O Capítulo 6 apresenta a proposta da OCDE para coletar esses dados no futuro.

Contextos de aprendizagem que promovem o desenvolvimento socioemocional

A aprendizagem ocorre em contextos variados, incluindo famílias, escolas e comunidades. Cada contexto desempenha um papel crítico em diferentes estágios da vida das crianças. Há elementos e abordagens comuns a todos os contextos bem-sucedidos no desenvolvimento das competências socioemocionais. A coerência nos contextos de aprendizagem provavelmente indicará até que ponto cada um deles será produtivo na definição do desenvolvimento socioemocional das crianças.

As famílias podem desempenhar um papel importante no cultivo das competências socioemocionais das crianças desde o nascimento

As famílias[1] podem definir o desenvolvimento socioemocional das crianças proporcionando direcionamento, desenvolvendo hábitos, transmitindo valores e compartilhando expectativas. A análise longitudinal da OCDE sobre a Coreia sugere que o engajamento dos pais nos estudos dos filhos e os esforços para manter a harmonia familiar desempenham um papel importante no impulso ao desenvolvimento socioemocional das crianças durante os primeiros anos da adolescência (14-16 anos). A literatura empírica também sugere que famílias atenciosas, carinhosas e que promovem atividades estimulantes melhoram as competências cognitivas e socioemocionais das crianças (Baxter e Smart, 2011; Cabrera, Shannon e Tamis-LeMonda, 2007; Cunha, Heckman e Schennach, 2012). A análise do PISA mostra que crianças cujos pais participam de atividades como ler, escrever e contar histórias tendem a ter melhores classificações de letramento e são mais motivadas a aprender (OCDE 2012). As atitudes dos pais e as práticas disciplinares desempenham ainda um papel importante sobre as condições socioemocionais das crianças (Kiernan e Huerta, 2008). Relacionamentos que geram vínculos saudáveis afetam positivamente o entendimento e o controle das emoções das crianças, assim como o gosto pela aprendizagem (Noelke, em futuro lançamento).

Vários fatores afetam o quanto os pais se engajam no desenvolvimento socioemocional dos filhos, incluindo idade das crianças, características socioeconômicas dos pais, suas atitudes em relação ao trabalho e suas expectativas sociais. Uma barreira importante para o envolvimento dos

pais é o tempo que eles dedicam a outras atividades, incluindo o trabalho. Ter pais que trabalham pode impedir a formação de vínculo pais-filho ao limitar a quantidade e a qualidade do tempo que as crianças passam com os pais (Belsky et al., 1988; Belsky e Eggebeen, 1991; Noelke, em futuro lançamento). No entanto, o trabalho dos pais significa maior renda familiar, além de permitir a compra de materiais, serviços e experiências de ensino que podem potencialmente beneficiar a formação de competências (Conger e Elder, 1994).

A maioria dos estudos considerou a influência do emprego materno sobre o desempenho das crianças, porque tradicionalmente são as mulheres que mais cuidam dos filhos pequenos. Evidências sugerem que o emprego materno no primeiro ano de vida da criança pode ter pequenos efeitos negativos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, especialmente se a mãe trabalha em tempo integral (Noelke, em futuro lançamento). No entanto, outros fatores, como educação dos pais, assistência às crianças e qualidade da interação entre pais e filhos, parecem ter uma influência maior no desenvolvimento da criança do que o emprego materno isoladamente (Brooks-Gunn, Han e Waldfogel, 2010; Huerta et al., 2011). Os pequenos efeitos negativos do emprego materno costumam ser mais observados entre crianças de famílias com pai e mãe com alto nível educacional (Gregg et al., 2005; Huerta et al., 2011; Noelke, em futuro lançamento). Crianças que crescem em famílias de classes mais favorecidas podem ter mais a perder quando os pais têm empregos remunerados, porque o cuidado alternativo que eles recebem pode ser inferior ao proporcionado pelos pais. O emprego materno pode ser menos prejudicial para crianças de classes menos favorecidas, porque a redução do tempo passado com a criança é compensada pela renda adicional, pelo menor estresse e acesso a creches (OCDE, 2012; Noelke, em futuro lançamento).

As escolas podem melhorar ainda mais as competências socioemocionais das crianças com inovações por meio de atividades curriculares e extracurriculares

À medida que as crianças crescem, as escolas passam a ser cada vez mais importantes para o processo de formação de competências. As escolas podem proporcionar atividades curriculares e extracurriculares inovadoras que levem ao desenvolvimento socioemocional (Capítulo 5). Os professores podem ter um papel particularmente importante no aumento da autoestima, na motivação e na estabilidade emocional das crianças. Os colegas também ajudam, pois as crianças tendem a aprender com eles várias competências socioemocionais, como colaboração, negociação e sociabilidade.

Embora haja um grande número de programas independentes criados, em parte, para cultivar as competências socioemocionais, nenhum deles foi submetido a avaliações rigorosas ou em longo prazo. Kautz et al. (2014) apresentam três exemplos de programas realizados nos Estados Unidos que contam somente com avaliações em curto prazo (Quadro 4.1).

Evidências de uma meta-análise de larga escala de intervenções realizadas na escola sobre a aprendizagem socioemocional (SEL, na sigla em inglês) nos Estados Unidos também documentam numerosas lições. Primeiro, os programas SEL têm efeitos positivos significativos sobre as competências socioemocionais, tais como determinação de metas, resolução de conflitos e tomada de decisões. Segundo, os professores e outros funcionários das escolas podem impulsionar programas SEL de sucesso. Terceiro, as intervenções SEL podem ser incorporadas nas práticas educacionais de rotina. Quarto, essas intervenções tendem a obter sucesso em todos os níveis educacionais. Quinto, programas SEL eficazes precisam incorporar práticas do princípio SAFE (sequenciado, ativo, focado e explícito), com treinamento sequenciado, formas ativas de aprendizagem, tempo suficiente para desenvolvimento de tarefas e objetivos explícitos de aprendizagem. Os programas mais efetivos são os que incorporam as quatro práticas SAFE (Durlak, 2003; Durlak, Weissberg e Pachan, 2010; Durlak et al., 2011). O valor das práticas SAFE também é observado em uma revisão de programas pós-escolares (Durlak, Weissberg e Pachan, 2010).

Quadro 4.1. **Programas para desenvolver competências socioemocionais nos EUA**

Kautz et al. (2014) apresentam três exemplos de programas com base nos Estados Unidos, desenhados, em parte, para desenvolver competências socioemocionais. Até o momento, foram realizadas somente avaliações em curto prazo, que estão mostrando resultados positivos.

O primeiro é *Tools of the Mind*, que busca ensinar crianças da pré-escola e dos primeiros anos do ensino primário a regular seu comportamento social e cognitivo. Ele usa um currículo que incentiva as crianças a fazer dramatizações e conviver em grupos. As avaliações em curto prazo sugerem resultados positivos.

O segundo, *Mindset*, é um programa de baixo custo desenvolvido para melhorar o modo de pensar das crianças para que elas entendam que as capacidades são maleáveis e que a aprendizagem pode modificar a estrutura cerebral (Dweck, 2007). O objetivo desse programa é instilar a ideia de que o aproveitamento escolar depende mais de trabalho duro do que de inteligência natural[1]. Na verdade, o PISA 2012 (OCDE, 2013b) mostra que crianças que acreditam que esforço seja a chave para o sucesso têm um desempenho melhor no teste de matemática. Embora o principal objetivo do experimento *Mindset* seja promover o aproveitamento educacional, o processo envolve a melhoria das competências socioemocionais, como perseverança e força de vontade. Da mesma forma que no exemplo anterior, os resultados em curto prazo foram favoráveis.

O terceiro é o programa *OneGoal*, que seleciona e treina professores do ensino secundário para que ajudem alunos a se inscrever na faculdade, melhorar notas, ter resultados satisfatórios nos testes e persistir durante a faculdade, cultivando competências socioemocionais. Esse programa atende escolas de áreas de baixa renda em Chicago (EUA), a maioria com taxas de matrícula na faculdade abaixo de 50%. Mais uma vez, as avaliações em curto prazo foram bem-sucedidas e melhoraram os indicadores acadêmicos.

Nota: 1. Os alunos cujos professores utilizam técnicas de ativação cognitiva demonstram mais perseverança e abertura para a resolução de problemas de matemática. As técnicas incluem fazer perguntas para ajudar os alunos a refletir sobre um problema, apresentar questões que podem ser resolvidas de várias formas ou ajudar as crianças a aprender com os seus erros. Sendo assim, as formas como o conteúdo pedagógico é enquadrado e apresentado têm um grande impacto sobre como os alunos desenvolvem e utilizam suas competências cognitivas e socioemocionais.

Fonte: Kautz, T. et al. (2014), "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", *OECD Education Working Papers*, n° 110, Publicação OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

Atividades extracurriculares oferecem grandes oportunidades para que crianças desenvolvam competências socioemocionais, por meio de esportes, música, artes e, inclusive, atividades acadêmicas em um contexto informal, com interação entre pares e facilitadores. Espera-se que essas atividades influenciem positivamente as competências socioemocionais dos alunos, ao mesmo tempo em que auxiliem no desenvolvimento acadêmico, cultural e físico. Participar de atividades esportivas, oficinas de arte ou de teatro pode elevar o número de competências socioemocionais, incluindo disciplina, capacidade de trabalho em grupo e curiosidade (Covay e Carbonaro, 2010).

O efeito dos esportes sobre as competências socioemocionais tem sido amplamente estudado. Evidências sugerem que sejam positivos, embora relativamente pequenos. A meta-análise de Lewis (2004) indica que atividades esportivas têm uma influência fraca, mas significativa, na diminuição de comportamentos de risco: os alunos que praticam esportes têm menor probabilidade de se tornarem agressivos e de abusar de substâncias ilícitas. A análise também aponta que as atividades esportivas estão relacionadas com níveis mais altos de autoestima e autoeficiência. Bailey (2006) sugere que o grau de benefício da educação física sobre as competências depende de três aspectos: 1) promoção de divertimento, variedade e engajamento de todos; 2) professores e treinadores comprometidos e capacitados; 3) apoio de pais bem informados.

Há estudos sugerindo que a realização de atividades artísticas, como teatro ou dança, podem melhorar as competências socioemocionais, como autoestima, autocontrole, perseverança, competências sociais, controle das emoções e solidariedade (para uma revisão dos estudos, leia Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin, 2013).

Em todos os países da OCDE, os alunos podem ser representantes de classe ou participar de conselhos estudantis e atividades extracurriculares que ajudam a desenvolver competências necessárias para a democracia, como negociação, trabalho em grupo e apropriação de responsabilidades (Taylor e Johnson, 2002). Estudos indicam que o envolvimento de alunos em conselhos estudantis

é um bom previsor de engajamento político futuro (Davies et al., 2006). Os alunos podem assumir tarefas em sala de aula que elevem sua autoeficácia e seu senso de responsabilidade.

Espera-se também que atividades pró-sociais promovam nas crianças as habilidades de tomar iniciativa, de autorregulação, acreditar em si mesmas e trabalhar em grupo. A prática serviço-aprendizagem, que combina instrução em sala de aula e serviços comunitários, tem sido cada vez mais adotada, posto que estudos também mostram os efeitos positivos desse tipo de instrução. Meta-análise dos estudos sobre trabalho comunitário sugere ganhos significativos de desempenho escolar, engajamento cívico e atitudes em relação a si mesmo, à escola e à aprendizagem, proporcionados pelos programas de trabalho comunitário (Celio, Durlak e Dymnicki, 2011).

Por falta de recursos, muitas escolas podem não ter capacidade de introduzir grandes inovações nas atividades curriculares e extracurriculares. Mas podem, entretanto, sem mudanças profundas, adaptar as práticas existentes e introduzir práticas novas com o objetivo de promover competências sociais. Evidências sugerem que as competências socioemocionais podem ser ensinadas em matérias-padrão, como matemática e linguagem, se o currículo integrar explicitamente essas competências ao processo de aprendizagem. Isso pode ser feito com a introdução de trabalhos que envolvam uma resolução de problemas dinâmicos e interativos, com base na vida real. Abordagens fundamentadas em projetos ou em problemas requerem metas claras e direcionamento, assim como recursos (acesso a bibliotecas, museus etc.) e avaliações multidimensionais focadas nas diversas competências que as crianças devem adquirir (Barron e Darling-Hammond, 2008). Embora essas inovações possam ser introduzidas de modo marginal, ainda requerem o apoio de todo o sistema, de diretores da escola e até de professores e pais.

É provável que professores impulsionem o desenvolvimento das competências socioemocionais e das cognitivas. Apesar de parecer óbvio, nenhum estudo identificou quais características os professores precisam ter para impulsionar o desenvolvimento de caráter dos alunos. Um estudo mostra o potencial dos professores para estimular o desenvolvimento das competências socioemocionais. Jackson (2013), a partir de dados do estado da Carolina do Norte (EUA), mostrou que professores de matemática e de inglês da 9ª série influíam sobre as competências cognitivas e socioemocionais dos alunos, a partir de medições de absenteísmo, suspensões, notas e aprovação no momento certo. Jackson estima que o impacto dos professores é maior sobre as competências socioemocionais do que sobre as cognitivas. Além disso, o estudo indica que as influências dos professores sobre as competências cognitivas e socioemocionais são independentes em grande medida, o que significa que alguns professores podem ser especialmente bons em moldar as competências socioemocionais das crianças, mas não em moldar as cognitivas, e vice-versa. Isso sugere haver características dos professores especialmente propícias para as competências socioemocionais.

As comunidades podem reforçar ainda mais as competências socioemocionais proporcionando contextos valiosos para a aprendizagem informal

O componente mais importante dos contextos de aprendizagem comunitária é o aprendizado informal, que envolve uma série de atividades extracurriculares cívicas e culturais fora das escolas. Ele está associado a mudanças positivas nos resultados acadêmicos, sociais e de cidadania dos alunos (Conway, 2009). Crianças que participam de atividades artísticas e pró-sociais têm mais chance de desenvolver identidades positivas e elevada autoestima (Lewis, 2004). O conhecimento informal baseia-se na disponibilidade de atividades comunitárias fora da escola. Vincula-se, portanto, ao nível financeiro e às características da comunidade. Além disso, as redes dos pais podem afetar a qualidade e a intensidade de oportunidades de aprendizagem informal das crianças. Sampson, Morenoff e Earls (1999) argumentam que os amigos dos pais podem ser um recurso efetivo para desenvolver competências. Outros pais podem não somente proporcionar apoio social direto e informação sobre a criação dos filhos, mas também reforçar normas e comportamentos desejados (Noelke, em futuro lançamento).

Os programas de intervenção proporcionam meios valiosos para que crianças menos favorecidas reforcem competências socioemocionais

Há evidências de que as competências socioemocionais de crianças podem ser afetadas negativamente quando elas crescem em contextos de aprendizagem menos favorecidos (Shonkoff e Phillips, 2000; Feinstein, 2003; Schady et al., 2014). Baixas rendas estão associadas não somente com falta de recursos para comprar bens e serviços que beneficiam o desenvolvimento de competências, mas também com estresse dos pais e atitudes menos receptivas às necessidades infantis (Elder e Caspi, 1988). Além disso, evidências recentes sugerem que o estresse associado a crescer na pobreza atrapalha o desenvolvimento do cérebro e seu funcionamento na vida adulta (Angstadt et al., 2013). Por isso, programas de intervenção têm um alcance significativo para desenvolver competências socioemocionais entre crianças menos favorecidas, de modo que possam navegar melhor em seus ambientes desafiadores e, finalmente, conseguir mobilidade social.

A Tabela 4.2 lista programas de intervenção promissores descritos em Kautz et al. (2014) ou identificados pela OCDE. Eles foram avaliados com rigor e comprovou-se que, de forma direta ou indireta, elevaram as competências socioemocionais. A Tabela ressalta as principais características dos programas, incluindo grupos-alvo, localização, contextos e competências desejadas.

Intervenções bem-sucedidas na infância tendem a fortalecer o vínculo positivo entre pais e filhos e ajudam pais a se envolver diretamente em programas de treinamento

A Tabela 4.2 apresenta alguns programas de intervenção ao longo da infância que têm obtido sucesso no desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças (especialmente as competências sociais e a regulação emocional) e os subsequentes desempenhos dos adultos. A tabela sugere que a maioria dos programas bem-sucedidos contra a pobreza das famílias foi feita para envolver tanto crianças quanto pais, e ocorre em casa ou na escola/em centros.

Envolvimento familiar, interação pais-filhos e treinamento parental são características comuns de todos os programas mostrados na Tabela 4.2. Treinar os pais, fornecendo-lhes diretrizes sobre estilos de criação dos filhos e práticas pensadas para criar um vínculo seguro, pode ser uma estratégia efetiva para melhorar o desempenho das crianças. Evidências mostram que crianças cujos pais são carinhosos, firmes e justos tendem a ser mais maduras psicologicamente e menos inclinadas a internalizar ou externalizar problemas do que aquelas cujos pais têm estilos de criação diferentes (Steinberg, Blatt-Eisengart e Cauffman, 2006; Steinberg, 2004). O treinamento parental costuma ser complementado por sessões de aconselhamento profissional.

Fora dos Estados Unidos há vários programas de intervenção na primeira infância, mas poucos passaram por avaliações rigorosas. Um bom exemplo é o programa *Sure Start* no Reino Unido. Essa intervenção direcionada resultou em melhorias em 7 dos 14 resultados desejáveis, incluindo o desenvolvimento socioemocional das crianças (NESS, 2008). Por exemplo, as crianças que participam do programa mostraram comportamento social mais positivo e maior independência e autorregulação do que seus pares que não tiveram acesso a ele. O *Sure Start* também enfatizou o envolvimento familiar e ofereceu cursos de treinamento aos pais. O programa, porém, não se presta a avaliações mais rigorosas porque os participantes não foram alocados aleatoriamente.

Programas infantis promissores, como o Projeto Etapas para Alcançar a Resiliência (STAR, na sigla em inglês) e o Projeto *Seattle Social Development* (SSDP), compartilham muitas características de programas com êxito para a primeira infância. O envolvimento familiar é o elemento recorrente mais frequente nessas intervenções. Além disso, há uma forte ênfase no treinamento dos professores. Aqueles que participam do programa SSDP, por exemplo, recebem treinamento intensivo em gestão de sala de aula, aprendizagem cooperativa e ensino interativo. Há também cursos como gestão comportamental, para ensinar os professores a ajudar as crianças a solucionar conflitos com seus pares e, como resultado, desenvolver competências de resolução de problemas.

Tabela 4.2. **Para reforçar competências socioemocionais: programas promissores de intervenção**

Programa	Objetivo	Alvo		Local			Conteúdo									Competências visadas
		Criança	Pais	Escola/ centro	Lar	Trabalho	Envolvimento da família	Vínculo pais/filhos	Mentor [1]	Orientador [2], conselheiro	Treinamento dos pais	Professores treinados	Serviços sociais	Treinamento no trabalho	Serviços de saúde [3]	
Primeira infância																
Nurse-Family Partnership (EUA)	Redução de pobreza	Pré-natal até 1 ano	●		●		●			●	●		●		●	Aumento de vocabulário, redução de internalização, prevenção de comportamento antissocial
Abecedarian Project (EUA)	Redução de pobreza	0 ano	●	●	●		●	●		●					●	Redução de externalização, prevenção de comportamento antissocial, competências acadêmicas
Supplementation Study (Jamaica)	Saúde	1-2 anos	●		●			●			●				●	Autoestima, controle emocional, redução de comportamentos antissocial e antagônico
Head Start Program (EUA)	Redução de pobreza	3 anos	●	●	●		●				●		●		●	Relações sociais, autoconceito, autoeficácia, autorregulação, controle emocional, competências acadêmicas
Perry Preschool Program (EUA)	Redução de pobreza, QI	3 anos	●	●	●		●	●								Externalização de redução de comportamento, motivação acadêmica, QI
Chicago Child Parent Center (EUA)	Redução de pobreza	3-4 anos	●	●			●	●			●	●			●	Prevenção de comportamento antissocial, controle emocional, competências acadêmicas, QI
Sure Start Programme (Reino Unido)	Redução de pobreza	3-4 anos	●	●			●				●				●	Comportamento social (cooperação, compartilhamento, empatia), independência/ autorregulação da criança

Tabela 4.2. **Para reforçar competências socioemocionais: programas promissores de intervenção** (continuação)

Programa	Objetivo	Alvo		Local			Conteúdo									Competências visadas
		Criança	Pais	Escola/ centro	Lar	Trabalho	Envolvimento da família	Vínculo pais/filhos	Mentor [1]	Orientador [2], conselheiro	Treinamento dos pais	Professores treinados	Serviços sociais	Treinamento no trabalho	Serviços de saúde [3]	
Infância																
Projeto STAR (EUA)	Aumento da qualidade da educação	5-6 anos	●	●			●	●				●				Prevenção do comportamento antissocial, esforço do aluno, iniciativa, comportamento não participativo, valor próprio na sala de aula, QI
Projeto *Seattle Social Development* (EUA)	Prevenção do crime	6-7 anos	●	●			●				●	●			●	Competências de comunicação, tomada de decisões, negociações e resolução de conflitos
Montreal Longitudinal Experimental Study (Canadá)	Prevenção do crime	7-9 anos	●	●			●				●					Competências sociais e comportamentais: interações positivas com professores, pais e pares; resolução de problemas e autorregulação
Adolescência																
Programa *Big Brothers Big Sisters* (EUA)	Redução da pobreza	10-16 anos					●		●							Valor próprio, autoconfiança, motivação, aceitação social e comportamento, prevenção de comportamento antissocial, competências acadêmicas
Empresários pela Inclusão Social (Portugal)	Redução de taxas de abandono escolar	13-15 anos		●						●		●				Motivação, autocontrole, competências de resolução de problemas, competências sociais
Programa *Becoming a Man* (EUA)	Redução de taxas de abandono escolar e prevenção da violência	15-16 anos		●					●	●						Competências sociais e cognitivas: controle de impulsos, autocontrole emocional, resolução de conflitos, aumento de aspirações para o futuro

Tabela 4.2. **Para reforçar competências socioemocionais: programas promissores de intervenção** (continuação)

Programa	Objetivo	Alvo		Local			Conteúdo									Competências visadas
		Criança	Pais	Escola/ centro	Lar	Trabalho	Envolvi-mento da família	Vínculo pais/filhos	Mentor [1]	Orientador [2], conselheiro	Treinamento dos pais	Professores treinados	Serviços sociais	Treinamento no trabalho	Serviços de saúde [3]	
Programa *Pathways to Education* (Canadá)	Redução de taxas de abandono escolar	15-18 anos		●			●		●	●						Competências acadêmicas e sociais: resolução de problemas, formação de equipe, comunicação e negociação
Programa *National Guard Challenge* (EUA)	Redução de taxas de abandono escolar	16-18 anos		●											●	Confiança e responsabilidade, sentimento de autocontrole e liderança, competências acadêmicas
Programa *Job Corps* (EUA)	Redução da pobreza	16-24 anos		●					●						●	Comunicação interpessoal, resolução de problemas, competências sociais e de gestão, competências técnicas e acadêmicas
Programa *Juventud y Empleo* (República Dominica)	Empregabilidade	16-28 anos		●		●			●					●		Autoestima, resolução de problemas, tomada de decisões, resolução de conflitos, empatia, cooperação, responsabilidade, controle das emoções, redução de comportamento de risco, comunicação, pensamento criativo
Programa *Year-up* (EUA)	Empregabilidade	18-24 anos		●		●				●				●		Gestão do tempo, trabalho em equipe, resolução de problemas, resolução de conflitos e competências técnicas
Programa *Joven* (Chile)	Empregabilidade	18-25 anos		●		●				●				●		Competências sociais, competências técnicas, competências acadêmicas

Nota: 1. Orientação trata do desenvolvimento pessoal e de carreira; do compartilhamento de informações, de experiências e de dar e receber aconselhamento. É um relacionamento contínuo que pode durar por um longo período de tempo. 2. Aconselhamento é para empregados. É utilizado para solucionar questões psicossociais, mas também questões ligadas ao desempenho relacionado a problemas de comportamento. Em geral, é uma intervenção de curta duração. 3. Os serviços de saúde estão relacionados aos serviços médicos (como imunização), saúde mental e/ou treinamento de nutrição, dependendo das intervenções.
Kautz et al. (2014) proporcionam informação de base e documentações para esta tabela.

Programas bem-sucedidos de intervenção com adolescentes enfatizam a orientação durante a experiência prática no trabalho

A adolescência é um período de mudanças biológicas, fisiológicas e sociais turbulentas. É também o período em que muitos jovens escolhem adotar comportamentos negativos e antissociais. Os adolescentes tendem a assumir mais riscos que os adultos, e isso pode trazer dificuldades para a implementação de intervenções bem-sucedidas (Steinberg, 2004). Nesse contexto, programas de mobilização para ajudar a melhorar as competências socioemocionais, tais como a autodisciplina ou a resiliência, tendem a ser a única forma de ajudá-los a fazer as escolhas certas.

As poucas intervenções dirigidas a adolescentes estão limitadas aos Estados Unidos e carecem de uma avaliação rigorosa de seus efeitos em longo prazo. Entre os poucos programas existentes, há algumas evidências da importância da orientação, especificamente para estruturar a experiência de aprendizagem, ensinando por meio de exemplos e dando uma base para que os jovens possam adquirir as competências de que necessitam por meio da imitação e da observação (Kautzer et al., 2014). O local de trabalho oferece boas oportunidades para adquirir competências, principalmente aos jovens que não estão na escola. Treinamento no trabalho pode ensinar a relevância de trabalho em grupo, eficácia e motivação. E despertar um sentido de identidade ocupacional (Rauner, 2007).

Uma característica destacada de programas bem-sucedidos para adolescentes, dirigidos à empregabilidade dos jovens, é o valor que eles colocam na combinação entre experiência prática no trabalho e desenvolvimento de competências para a vida. O programa *Juventud y Empleo* na República Dominicana, por exemplo, proporciona tanto treinamento em sala de aula como oportunidade de aprendizagem no trabalho. O treinamento em sala de aula inclui promoção da autoestima, motivação e desenvolvimento de competências de comunicação. Programas bem-sucedidos garantem que o conteúdo do treinamento vocacional seja desenvolvido em acordo com os empregadores locais para garantir que as competências adquiridas sejam relevantes. Essas competências melhoram ainda mais durante estágios e acompanhamento no trabalho. Os jovens, geralmente, são orientados por uma série de intervenções bem-sucedidas, que incluem a redução da evasão escolar (como o programa *Big Brothers Big Sisters*) e empregos.

Conclusão

As competências socioemocionais evoluem, com base em competências da primeira infância e em novos investimentos feitos a partir de intervenções e ambientes inovadores. Evidências sugerem que investimentos em competências socioemocionais deveriam começar cedo para todos. Investir nessas competências suficientemente cedo para crianças menos favorecidas é uma forma importante de reduzir desigualdades socioeconômicas. Competências socioemocionais são particularmente maleáveis entre a primeira infância e a adolescência. O desenvolvimento precoce de competências socioemocionais ajuda a cultivar novas competências cognitivas e socioemocionais

O desenvolvimento de competências deve ser holístico e coerente, e isso significa que famílias, escolas e comunidades têm papéis importantes a desempenhar e precisam ser consistentes para garantir que os esforços realizados em cada contexto sejam eficientes. As práticas escolares podem ter ganhos incrementais se adotarem projetos da vida real nas atividades curriculares existentes. Programas escolares bem-sucedidos tendem a ser sequenciados, ativos, focados e empregam práticas de aprendizagem explícita. Os programas podem melhorar com a promoção de relacionamentos positivos entre pais e filhos, e entre orientadores e crianças. As evidências dos programas de intervenção dirigidos aos grupos menos favorecidos permitem conclusões similares. As intervenções devem começar cedo, ser dirigidas a todas as partes envolvidas, incluindo família e escola, e incorporar um forte componente de treinamento também para os pais. As intervenções bem-sucedidas enfatizam a importância de relacionamentos confiáveis e de apoio entre mentores (pais e professores).

Nota

1. Nesta seção, as discussões giram em torno dos pais. Outros membros da família, incluindo irmãos e avós, também desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças. O papel dos avós torna-se cada vez mais importante, porque muitos deles agem como um complemento (e muitas vezes substitutos) para a criação e o cuidado formal das crianças. Fica claro que o relacionamento com os avós e os irmãos pode contribuir na determinação das competências socioemocionais das crianças. Entretanto, há menos pesquisa nessa área.

Referências

Angstadt, M. et al. (2013), "Effects of childhood poverty and chronic stress on emotion regulatory brain function in adulthood", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 110, n° 46, pp. 18442-18447.

Bailey, R. (2006), "Physical education and sports in school: A review of benefits and outcomes", *Journal of School Health*, vol. 76, n° 8, pp. 397-401.

Barron, B. e L. Darling-Hammond (2008), "Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning", Fundação Educacional George Lucas, Publicação. <www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf>.

Baxter, J. e D. Smart (2011), "Fathering in Australia among couple families with young children", *Occasional Paper*, n° 37, Departamento de Famílias, Habitação, Serviços Comunitários e Assuntos Indígenas. Governo australiano, Canberra.

Belsky, J. e D. Eggebeen (1991), "Early and Extensive Maternal Employment and Young Children's Socioemotional Development: Children of the National Longitudinal Survey of Youth", *Journal of Marriage and the Family*, vol. 53, pp. 1083-1099.

Belsky, J. et al. (1988), "The 'effects' of infant day care reconsidered", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 3, n° 2, pp. 235-272.

Brooks-Gunn, J., W. Han e J. Waldfogel (2010), "First-year maternal employment and child development in the first 7 years", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 75, n° 2, pp. 144-45.

Cabrera, N.J., J.D. Shannon e C. Tamis-LeMonda (2007), "Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-k", *Applied Developmental Science*, vol. 11, n° 4, pp. 208-13.

Celio, C.I., J. Durlak e A. Dymnicki (2011), "A meta-analysis of the impact of service-learning on students", *Journal of Experiential Education*, vol. 34, n° 2, pp. 164-181.

Conger, R. e G.H. Elder (1994), *Families in Troubled Times: Adapting to Change in Rural America*, Aldine de Gruyter Publishing, Nova York (EUA).

Conway, A. (2009), *An Investigation into the Benefits of Extracurricular Activities Like Clubs and Societies to Students and Colleges: Are These Benefits Evident in the Opinions and Perceptions of Staff and Students in DIT?*, Instituto de Tecnologia de Dublin (Irlanda).

Covay, E. e W. Carbonaro (2010), "After the bell: participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement", *Sociology of Education*, vol. 83, n° 1, pp. 20-45.

Cunha, F. e J.J. Heckman (2008), "Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation", *Journal of Human Resources*, vol. 43, n° 4, pp. 738-782.

Cunha, F., J.J. Heckman e S. Schennach (2012), "Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation", *Econometrica*, vol. 78 (3), pp. 883-931.

Davies, L. et al. (2006), *Inspiring Schools: A Literature Review: Taking up the Challenge of Pupil Participation*, Carnegie Young People Initiative, Fundação Esmee Fairbairn, Londres.

Durlak, J.A. (2003), "The long-term impact of preschool prevention programs: A commentary", *Prevention & Treatment*, vol. 6, n° 1.

Durlak, J. et al. (2011), "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta--analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, vol. 82, n° 1, pp. 405-432.

Durlak, J.A., R.P. Weissberg and M. Pachan (2010), "A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents", *American Journal of Community Psychology*, vol. 45, pp. 294-309.

Dweck, C. (2007), *Mindset*, Ballantine Books, Nova York.

Elder, G. e A. Caspi (1988), "Economic stress in lives: Developmental perspectives", *Journal of Social Issues*, vol. 44, n° 4, pp. 25-45.

Feinstein, L. (2003), "Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort", *Economica*, vol. 70, n° 277, pp. 73-97.

Gregg, P. et al. (2005), "The effects of a mother's return to work decision on child development in the United Kingdom", *The Economic Journal*, vol. 115, pp. F48-F80.

Hart, B. e T. R. Risley (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Brookes Publishing, Universidade de Michigan, Ann Arbor, MI.

Heckman, J.J. (2008), "Schools, skills and synapses", *Economic Inquiry*, vol. 46, n° 3, pp. 289-324.

Huerta, M. et al. (2011), "Early maternal employment and child development in five OECD countries", OCDE Social, *Employment and Migration Working Papers*, n° 118, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5kg5dlmtxhvh-en.

Jackson, C. K. (2013), "Non-cognitive ability, test scores, and teacher quality: Evidence from 9th grade teachers in North Carolina", *NBER Working Paper*, n° 18624.

Kautz, T. et al. (2014), "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", *OECD Education Working Papers*, n° 110, Publicação OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

Kiernan, K. e M. Huerta (2008), "Economic deprivation, maternal depression, parenting and child's cognitive and emotional development in early childhood", *The British Journal of Sociology*, vol. 59, n° 4, pp. 783-806.

Lewis, C.P. (2004), *The Relation Between Extracurricular Activities with Academic and Social Competencies in School Age Children: A Meta-Analysis*, Texas A&M University, TX.

NESS (2008), "The Impact of Sure Start Local Programmes on Three Year Olds and Their Families", *Report 27*, National Evaluation of Sure Start Research Team, Department for Education and Skills, Londres.

Noelke, C. (futuro lançamento), *The Effects of Learning Contexts on Skills*, OCDE, Paris.

OCDE (2013a), *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*, PISA, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en.

OCDE (2013b), *PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What they can Do With What they Know: Key Results from PISA 2012*, Publicação OCDE, Paris, http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf.

OCDE (2012), *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*, PISA, Publicação OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en.

OCDE (2011), *Doing Better for Families*, Publicação OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/9789264098732-en.

Rauner, F. (2007), "Vocational education and training: A European perspective", in A. Brown, S. Kirpal and F. Rauner (eds.), *Identities at Work*, Springer, Dordrecht

Sampson, R.J., J.D. Morenoff e F. Earls (1999), "Beyond social capital: Spatial dynamics of collective efficacy for children", *American Sociological Review*, Vol. 64, nº 5, pp. 633-660.

Schady, N. et al. (2014), "Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries", *Policy Research Working Paper*, nº 6779, Banco Mundial, Washington (EUA).

Shonkoff, J.P. e D.A. Phillips (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Academies Press, Washington (EUA).

Skinner, E.A. and M.J. Belmont (1993), "Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, nº 4, pp. 571-581.

Steinberg, L. (2004), "Risk-taking in adolescence: What changes, and why?", *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1021, pp. 51-58.

Steinberg, L., I. Blatt-Eisengart and E. Cauffman (2006), "Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders", *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 16, nº 1, pp. 47-58.

Taylor, M. e R. Johnson (2002), *School Councils: Their Role in Citizenship and Personal and Social Education*, National Foundation for Educational Research, Slough.

Trilling, B. (forthcoming), "Roadmaps to deeper learning", in *Pathways to Deeper Learning* Solution Tree Press, Bloomington, IN.

Winner, E., T. Goldstein e S. Vincent-Lancrin (2013), *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*, Educational Research and Innovation, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en.

Capítulo 5

Políticas, práticas e avaliações que ampliam as competências socioemocionais

Os governos reconhecem a importância de desenvolver competências socioemocionais nas escolas. As competências mais comumente visadas nos currículos nacionais incluem autonomia, responsabilidade, tolerância, pensamento crítico e entendimento intercultural. Países oferecem diversas atividades curriculares e extracurriculares para promover essas competências. A maior parte dos currículos nacionais inclui disciplinas que visam às competências socioemocionais dos alunos, seja de maneiras tradicionais, como por meio da educação física e de saúde, educação cívica e cidadania e educação moral e/ou religiosa, seja por meio de disciplinas específicas. Alguns países também incorporam o desenvolvimento de competências socioemocionais ao currículo principal. Atividades extracurriculares com probabilidade de afetar positivamente o desenvolvimento socioemocional também estão disponíveis. Entre elas esportes, clubes de arte, conselhos estudantis e trabalho voluntário. Embora os países não exijam que as escolas realizem avaliações padronizadas de competências socioemocionais, fornecem diretrizes para ajudá-las na avaliação dos alunos. São poucos, porém, os sistemas educacionais que oferecem orientação detalhada sobre a maneira de aperfeiçoar o desenvolvimento socioemocional. Assim sendo, escolas e professores têm flexibilidade para preparar as aulas. Professores inseguros, porém, podem não saber a melhor forma de ensinar essas competências.

Os dados estatísticos de Israel são fornecidos pelas autoridades israelenses competentes, que se responsabilizam por eles. A OCDE utiliza esses dados sem entrar no mérito da situação das Colinas de Golã, de Jerusalém Oriental e dos assentamentos israelenses na Cisjordânia, de acordo com os termos da legislação internacional.

Introdução

A prática leva à perfeição, como diz o ditado, e o mesmo aplica-se ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Os responsáveis pelas políticas educacionais, bem como professores e pais, sempre tiveram consciência da importância de ensinar às crianças como buscar objetivos desafiadores, interagir com os outros e lidar com o estresse. Assim, a aprendizagem socioemocional é um componente importante das atividades curriculares e extracurriculares. Este capítulo descreve até que ponto as políticas educacionais, atividades escolares e avaliações nos países da OCDE e parceiros econômicos enfatizam o desenvolvimento de competências socioemocionais. As informações e análises apresentadas baseiam-se em questionários aplicados nos países[1] e em revisões na literatura.

Objetivos educacionais nacionais

Fomentar as competências socioemocionais é um dos objetivos dos sistemas educacionais

Os sistemas educacionais nos países da OCDE e nos parceiros econômicos reconhecem que as competências socioemocionais são indispensáveis para o futuro dos estudantes. Nos países pesquisados, os objetivos gerais da educação incluem o incentivo às competências socioemocionais (Tabela 5.1 e Anexo 5.A). Em geral, enfatizam o desenvolvimento holístico e reforçam a importância de cultivar a personalidade, as atitudes e os valores dos indivíduos, além do conhecimento e das capacidades intelectuais. Mencionam que um desenvolvimento equilibrado dessas competências contribui para a democracia, a igualdade, a liberdade e a paz.

Alguns desses objetivos contêm dimensões definidas de competências socioemocionais relacionadas às apresentadas no Capítulo 2 (Figura 2.3); especificamente, atingir objetivos, trabalhar em grupo e lidar com as emoções. A Tabela 5.1 resume os perfis que aparecem nas políticas identificadas. Por exemplo, em relação à categoria "atingir objetivos", as competências mencionadas incluem senso de responsabilidade, autonomia e diligência. As relacionadas à categoria "trabalhar em grupo" incluem respeito pelos outros, cooperação e senso de solidariedade. Aquelas relacionadas à categoria "lidar com as emoções" incluem autoconfiança, autoestima e independência. Embora nem todos os objetivos definam especificamente essas competências, todos eles contêm termos referentes a competências socioemocionais gerais, como atitudes, competências sociais e desenvolvimento emocional.

O foco em competências socioemocionais nas políticas não é novo. Algumas leis de educação datam de mais de 50 anos atrás, como a lei fundamental da educação japonesa de 1947 e a lei austríaca sobre a organização escolar de 1962. Elas definem os objetivos da educação como o desenvolvimento de personalidade e cidadania complementado com competências transversais. Assim, o desenvolvimento socioemocional tem sido importante em vários países, ao longo do tempo.

Currículos nacionais

Políticas transformam-se em práticas escolares de diversas maneiras. Padrões e diretrizes curriculares oferecem formas diretas para que os governos promovam as competências socioemocionais, sistemática e coerentemente. Esta seção revisa as abordagens de diferentes países no que diz respeito a incentivar as competências socioemocionais, focalizando em práticas observadas em currículos nacionais e subnacionais nas escolas primárias e nos primeiros anos do ensino secundário.

Competências socioemocionais são focalizadas nas estruturas nacionais de currículo

O currículo nacional muitas vezes baseia-se em estruturas nacionais de competências que o sistema educacional de um determinado país deseja desenvolver. Essas estruturas dão uma visão geral de prioridades transcurriculares em todos os níveis de educação, enquanto o currículo especifica o conteúdo detalhado para cada série. A Tabela 5.2 oferece uma visão geral dessas estruturas disponíveis em cada país, abrangendo o ensino primário e secundário (mais detalhes no Anexo 5.A).

Tabela 5.1. **Tipos de competências socioemocionais cobertas pelos objetivos dos sistemas nacionais de educação**

	Gerais	Relacionadas a categorias específicas		
		Atingir objetivos	Trabalhar em grupo	Lidar com as emoções
Alemanha (Renânia do Norte-Vestfália)[1]	●	●	●	●
Austrália	●	○	○	●
Áustria	●	●	●	○
Bélgica (Comunidade Flamenga)	●	●	●	●
Bélgica (Comunidade Francesa)	●	●	●	●
Brasil	●	○	○	○
Canadá (Ontário)[1]	○	○	●	●
Chile	●	●	●	●
Coreia	●	○	○	○
Dinamarca	●	●	●	●
Eslováquia	●	●	●	●
Eslovênia	●	○	●	●
Espanha	●	●	○	●
Estônia	●	●	●	●
EUA (Califórnia)[1]	○	○	○	○
Federação Russa	●	○	○	○
Finlândia	●	○	○	○
França	●	○	○	○
Grécia	●	○	○	○
Hungria	●	●	●	○
Irlanda	●	●	●	●
Islândia	●	●	●	●
Israel	●	○	○	○
Itália	●	○	○	○
Japão	●	●	●	●
Luxemburgo	●	○	○	●
México	●	○	○	○
Nova Zelândia	●	○	○	○
Noruega	●	○	○	○
Países Baixos	●	○	○	○
Polônia	●	○	○	○
Portugal	○	○	○	○
Reino Unido (Inglaterra)[1]	●	○	○	○
República Tcheca	●	○	○	○
Suécia	●	○	○	○
Suíça (Cantão de Zurique)[1]	●	●	●	○
Turquia	●	●	●	○

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163849

Nota: ● : Mencionado especificamente. ○ : Mencionado implicitamente.

1. Para Alemanha, Canadá, EUA, Reino Unido e Suíça, as leis e políticas educacionais estão completamente ou em grande parte sob responsabilidade de governos subnacionais. Por isso, as informações apresentadas nesta tabela refletem o status da entidade nacional mais populosa em cada um desses países.

Fonte: Esta tabela foi feita a partir do Anexo 5.A, baseado em questionários nacionais e pesquisa documental da OCDE. As declarações políticas listadas são principalmente legislações relativas à educação geral. As legislações a respeito de educação primária referem-se aos Países Baixos e à Federação Russa.

Tabela 5.2. **Tipos de competências socioemocionais cobertas pelas estruturas curriculares nacionais**

	Gerais	Relacionadas a categorias específicas		
		Atingir objetivos	Trabalhar com os outros	Lidar com as emoções
Alemanha (Renânia do Norte-Vestfália)[1]	..	..	..	..
Austrália	●	○	●	●
Áustria	●	●	●	●
Bélgica (Comunidade Flamenga)	●	●	●	●
Bélgica (Comunidade Francesa)	●	●	●	●
Brasil	●	○	○	○
Canadá (Ontário)[1]	..	..	..	..
Chile	●	●	●	●
Coreia	●	○	●	○
Dinamarca	..	..	..	..
Eslováquia	●	●	●	●
Eslovênia	●	●	●	●
Espanha	●	●	○	○
Estônia	●	●	●	●
EUA (Califórnia)[1]	..	..	..	..
Federação Russa	●	●	●	●
Finlândia	●	●	●	●
França	●	●	●	●
Grécia	●	●	●	○
Hungria	●	●	●	●
Irlanda	●	●	●	●
Islândia	●	●	●	●
Israel	..	..	..	..
Itália	●	●	●	●
Japão	●	●	●	●
Luxemburgo	●	●	●	●
México	●	●	●	●
Nova Zelândia	○	●	●	●
Noruega	●	●	●	●
Países Baixos	●	●	●	●
Polônia	●	●	●	●
Portugal	○	○	○	○
Reino Unido (Inglaterra)[1]	..	..	..	..
República Tcheca	●	●	●	●
Suécia	●	●	●	○
Suíça (Cantão de Zurique)[1]	..	..	..	..
Turquia	..	..	..	..

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163853

Nota: ● : Mencionado especificamente. ○ : Mencionado implicitamente. ..: Estrutura de currículo indisponível ou não identificado pelo secretariado da OCDE.
1. Para Alemanha, Canadá, EUA, Reino Unido e Suíça, onde os currículos são determinados por governos subnacionais, as informações apresentadas nesta tabela refletem o status da entidade nacional mais populosa em cada um desses países.

Fonte: Com base nas estruturas curriculares listadas no Anexo 5.A.

Todas as estruturas curriculares pesquisadas abordam competências socioemocionais, ainda que a definição exata dessas competências seja diferente de um país para outro. Muitas das estruturas curriculares de pesquisas existentes classificam as competências socioemocionais em três categorias, como mostrado na Tabela 5.2. Por exemplo, competências focadas nessas estruturas curriculares incluem autonomia e responsabilidade, que são relacionadas a "alcançar objetivos"; tolerância com a diversidade, que é relacionada a "trabalhar em grupo"; e autoestima e senso de autodisciplina, que se relacionam a "lidar com as emoções".

Um bom exemplo de estruturas curriculares com um forte elemento socioemocional é o *Australian Curriculum for Foundation to Year 10*. Essa estrutura curricular identifica sete "capacidades gerais", que incluem "capacidade pessoal e social", "entendimento ético" e "entendimento intercultural". Essas capacidades não entram como disciplinas no currículo, mas são abordadas em diferentes disciplinas. Por exemplo, o currículo de matemática pode reforçar a "capacidade pessoal e social" proporcionando oportunidades para assumir iniciativas, tomar decisões, comunicar processos e descobertas e trabalhar independente e colaborativamente durante as aulas. De modo semelhante, o estudo de inglês pode ajudar os alunos a entender de que maneira a linguagem é usada para influenciar julgamentos de comportamentos, para especular sobre consequências e para influenciar opiniões.

Na maior parte dos países pesquisados as escolas têm várias disciplinas específicas cujo objetivo é fomentar competências socioemocionais

Na maior parte dos países pesquisados, os currículos nacionais ou subnacionais incluem disciplinas que são especificamente voltadas a desenvolver as competências socioemocionais dos alunos (ver um cenário geral na Tabela 5.3). Eles incluem disciplinas como educação física e de saúde, educação cívica e para a cidadania e educação moral ou religiosa.

A educação física é disciplina obrigatória em todos os países pesquisados e, de modo geral, seus objetivos incluem o desenvolvimento de competências socioemocionais, além de promover o desenvolvimento físico e estilo de vida saudáveis. Almeja proporcionar aos estudantes uma chance de aprender como estabelecer metas e buscar aprimoramento, trabalhar em grupo e controlar as emoções. A educação para a saúde, que muitas vezes é combinada com a educação física, em geral é voltada ao desenvolvimento da autoestima e da estabilidade emocional dos estudantes.

A educação cívica e para a cidadania é outro componente do currículo que visa ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Seus objetivos muitas vezes incluem o desenvolvimento de competências dos estudantes no que diz respeito à resolução de conflitos e à capacidade de pensar de modo independente. Em alguns países, a educação cívica e para a cidadania faz parte dos estudos sociais.

A educação moral e religiosa também existe em diversos países da OCDE. Espera-se que uma disciplina curricular desse tipo aperfeiçoe a formação do caráter, mostrando aos alunos os desafios morais da vida atual e o valor da justiça e do respeito pelos outros. Pode, também, estimular as competências necessárias para transformar ideais morais em ações, ao reconhecer a importância de competências como o autocontrole ou a força de vontade (Lapsley e Yaeger, 2012).

Além disso, alguns países introduziram recentemente disciplinas exclusivamente dedicadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais. O Quadro 5.1 exibe alguns exemplos. No entanto, elas são opcionais e costumam ser consideradas acessórias em relação a outras disciplinas centrais.

Tabela 5.3. **Disciplinas que abordam competências socioemocionais**

	Educação física e de saúde	Educação cívica e para a cidadania	Educação moral/ religiosa	Outras disciplinas
Alemanha (Renânia do Norte-Vestfália)[1]	●	○	●	
Austrália	●	● (8-)	..	
Áustria	●	● (12-14)	●	
Bélgica (Comunidade Flamenga)	●	○	●	
Bélgica (Comunidade Francesa)	●	○	●	
Brasil	●	○	▲	
Canadá (Ontário)[1]	●	○	●	
Chile	●	●	●	
Coreia	●	●	●	Atividades experienciais criativas
Dinamarca	●	○	●	
Eslováquia	●	● (10-)	●	
Eslovênia	●	● (12-)	● (12-15)	
Espanha	●	● (15-)	▲	
Estônia	●	○	●	
EUA (Califórnia)[1]	●	○	..	
Federação Russa	●	● (14)	● (10-12)	O mundo ao nosso redor (6-10)
Finlândia	●	○	●	
França	●	●	..	Horas de vida em aula (11-)
Grécia	●	●	●	
Hungria	●	○	..	O homem e a sociedade, incluindo educação cívica
Irlanda	●	●	●	Programa de orientação escolar (12-)
Islândia	●	●	●	Ciências sociais, estudos religiosos, competências para a vida, igualdade de direitos, ética
Israel	●	●	●	Estudos de competências para a vida
Itália	●	○	▲	
Japão	●	○	●	Estudos integrados (9-), atividades especiais
Luxemburgo	●	○	●	
México	●	●	●	
Nova Zelândia	●	○	▲	Ciências sociais, incluindo educação cívica
Noruega	●	○ ▲	●	Estudos sociais
Países Baixos	●	○	▲	
Polônia	●	●	▲	
Portugal	●	●	▲	Desenvolvimento pessoal (não obrigatório)
Reino Unido (Inglaterra)[1]	●	● (11-)	●	Educação pessoal, social, de saúde e econômica (11-)
República Tcheca	●	○	●	O homem e o mundo (6-11), O homem e a sociedade (11-), O homem e o mundo do trabalho
Suécia	●	○	●	
Suíça (Cantão de Zurique)[1]	●	●	●	
Turquia	●	●	● (9-)	Aulas de aperfeiçoamento emocional e social (7-14), atividade artísticas, jogos e atividades físicas, teatro

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163865

Nota: ● : Disponível. ○ : Disponível, mas incluída em outras disciplinas. ▲ : Disponível, porém não obrigatória. .. : Indisponível. Os valores entre parênteses indicam a idade típica em que os estudantes cursam a disciplina se ela não corresponder a todos os graus no nível primário e início do secundário.
1. Para Alemanha, Canadá, EUA, Reino Unido e Suíça, onde os currículos são determinados por governos subnacionais, as informações apresentadas nesta tabela refletem o status da entidade nacional mais populosa em cada um desses países.

Fonte: Estas informações baseiam-se em questionários respondidos pelos países, bem como em pesquisa documental do secretariado da OCDE.

Quadro 5.1. **Disciplinas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais**

O currículo de Israel para escolas primárias e secundárias introduziu a disciplina *Life Skill Studies* em 1997. Essa disciplina visa a desenvolver as competências socioemocionais dos alunos e fortalecer sua capacidade de lidar com situações de vida variadas. Ensina competências em cinco grupos: 1) autoidentidade; 2) autorregulação; 3) relações interpessoais; 4) lazer, escolha da carreira e aprendizado; e 5) enfrentamento de estresse. O programa é incentivado em diferentes disciplinas do currículo.

Na Inglaterra, a *Personal, Social, Health and Economic Education* (PSHE) é oferecida como disciplina não regulamentar nas escolas durante os primeiros anos do ensino secundário. Ela visa a ajudar os alunos no desenvolvimento da própria identidade, de confiança e de autoestima; e na escolha de opções de carreira, com o entendimento do que influencia suas decisões, incluindo razões financeiras. Como não há estruturas ou programas padronizados, os professores têm grande flexibilidade para aplicar a disciplina, com base nas necessidades de seus alunos. O Departamento de Educação financia a Associação PSHE para que trabalhe junto às escolas e estimule o desenvolvimento de currículos e a melhoria da qualidade do ensino. Ele também financia o Serviço de Informações para a Educação e Prevenção do Uso de Álcool e Drogas. As escolas têm liberdade de usar organizações e recursos de sua preferência.

Fonte: Ministério da Educação de Israel (2008), "Life skills in primary schools" (em hebraico), site do Ministério da Educação, http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLeYesody.htm; Departamento Britânico de Educação (2013), "PSHE", site do Departamento de Educação, www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education.

Países adotam currículos que integram competências socioemocionais às disciplinas

Um número cada vez maior de países incentiva as escolas a adaptar seus currículos de forma a abordar melhor as competências socioemocionais em todas as disciplinas, incluindo as principais, como linguagem e matemática. Por exemplo, na Coreia, o tema "educação do caráter" está incorporado aos currículos para todas as atividades educacionais de forma geral. A Coreia introduziu esse conceito em suas políticas educacionais em 1995. Embora o assunto seja em princípio coberto pelo currículo de educação moral, está presente em outras partes do currículo como um tema transcurricular. A emenda de 2009 do currículo nacional concentrou-se na criatividade e na educação do caráter e introduziu atividades para o fortalecimento da criatividade e educação do caráter nos currículos de escolas primárias e secundárias (Instituto Nacional de Política da Juventude, 2009). O Quadro 5.2 descreve outros exemplos de países como Austrália, República Tcheca e Estados Unidos.

Atualmente, alguns países preparam novos currículos para reforçar a importância da aprendizagem socioemocional em todas as disciplinas. A Irlanda, por exemplo, adotou um novo currículo para alunos dos primeiros anos do ensino secundário (*Junior Cycle Framework*) desde setembro de 2014. Ele enfatiza o desenvolvimento socioemocional dos alunos em todas as disciplinas. Esse novo currículo inclui seis "competências-chave", além de letramento e numeramento: 1) controlar-se; 2) ficar bem; 3) comunicar-se; 4) ser criativo; 5) trabalhar em grupo e 6) lidar com as informações e o pensamento. Essas competências serão incluídas nos resultados de aprendizagem de todas as especificações do currículo, e os professores serão encorajados a incorporá-las em seu planejamento de classe, pedagogia e avaliação (Departamento de Educação e Competências, 2012).

Atividades extracurriculares na escola

Atividades extracurriculares complementam o conteúdo acadêmico central; alguns exemplos são: esportes, clubes, associações de governança estudantil, trabalho voluntário e tarefas escolares. Trata-se de outra área em que as escolas podem atuar para a melhoria das competências socioemocionais dos alunos. Essas atividades proporcionam aos estudantes uma situação da vida real fora da sala de aula, com a ajuda de adultos facilitadores que podem atuar como mentores. Por meio dessas atividades, os alunos podem efetivamente aprender a ter competências relevantes, como responsabilidade, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e autoconfiança. Esta seção

concentra-se especialmente nas atividades oferecidas por escolas, embora essas atividades possam ter lugar em centros comunitários, como clubes esportivos ou centros culturais.

Quadro 5.2. **Abordagens de competências socioemocionais incluídas no currículo**

Na Austrália, a *National Safe Schools Framework*, desenvolvida em 2003, revisada e endossada por todos os ministros australianos de Educação em 2010, orienta as comunidades escolares a planejar e implementar medidas eficazes de segurança e bem-estar na escola. A estrutura constata as fortes interconexões entre segurança, resiliência e bem-estar dos alunos e os resultados de aprendizagem. Estimula, ainda, a participação ativa para o desenvolvimento e a manutenção de uma comunidade escolar segura. Para auxiliar as comunidades escolares na implementação da estrutura, uma variedade de recursos online gratuitos está à disposição no site *Safe Schools Hub*. Eles incluem uma ferramenta de auditoria escolar (*School Audit Tool*) que ajuda as instituições a avaliarem se conseguiram criar e se mantêm um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor. A ferramenta tem, ainda, módulos online de aprendizagem profissional para líderes escolares, professores, profissionais especializados e professores em treinamento.

O currículo para a educação básica na República Tcheca tem seis temas transversais que são relevantes para a sociedade moderna. São eles: 1) educação pessoal e social; 2) educação para a cidadania democrática; 3) pensamento em contexto europeu e global; 4) educação multicultural; 5) educação ambiental; 6) educação em mídia. Eles abrangem diversas áreas da educação, o que permite aos alunos obter uma visão integrada das questões e aplicar maior variedade de competências. Por exemplo, a área temática "educação pessoal e social" tem três aspectos: desenvolvimento pessoal, social e moral. É abordada em disciplinas curriculares como linguagem e comunicação, o homem e o mundo, homem e sociedade e artes e cultura.

Os Estados Unidos vêm promovendo a prática de educação do caráter desde os anos 1990. Em 1994, o Congresso dos EUA autorizou o programa *Partnerships in Character Education* a oferecer fundos a agências estaduais e locais de educação com o objetivo de apoiar o desenvolvimento da educação do caráter. Entre 1995 e 2008, o Departamento de Educação do país ofereceu 97 bolsas para auxiliar no desenvolvimento, na implementação e na manutenção de oportunidades para que os alunos aprendam e compreendam a importância de ter um caráter forte. A maioria dos estados aprovou legislações para obrigar ou incentivar a educação do caráter. Esses estados incorporam a educação socioemocional no currículo geral para promover o desenvolvimento social e pessoal desde o jardim da infância. Illinois tornou-se o primeiro estado americano a exigir que todo distrito escolar desenvolvesse um plano para a implementação de programas de aprendizagem socioemocional nas escolas. As competências socioemocionais passaram a fazer parte dos padrões do *Illinois State Board of Education's Learning* para estudantes do jardim da infância à 12ª série (K-12). As metas da aprendizagem socioemocional são ensinar aos alunos como: 1) desenvolver competências de autoconsciência e autogestão para alcançar o sucesso escolar e na vida; 2) usar a consciência social e competências interpessoais para formar e manter relacionamentos positivos; e 3) demonstrar competências de tomada de decisões e comportamentos responsáveis em contextos pessoal, escolar e comunitário.

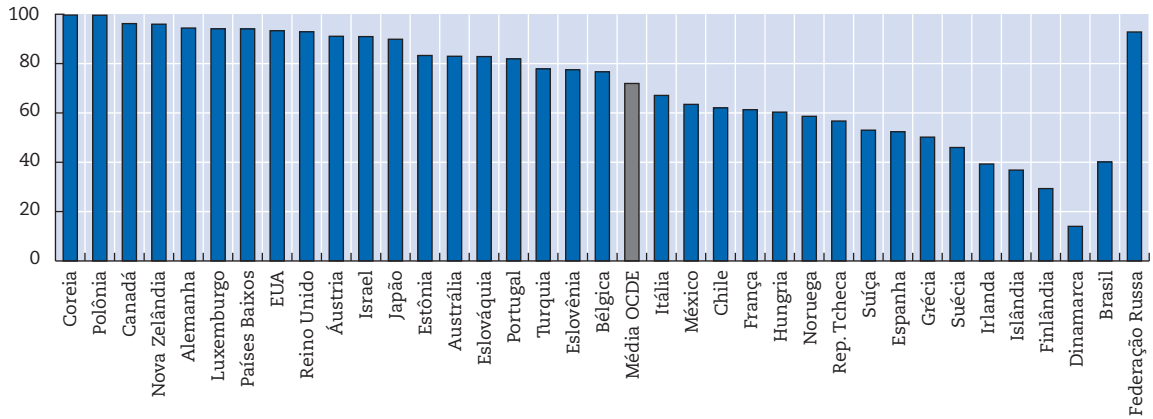
Fonte: Standing Council on School Education and Early Childhood (2013), "National Safe Schools Framework", http://www.safeschoolshub.edu.au/documents/nationalsafeschoolsframework.pdf; Rámcový vzde˘lávací program pro základní vzde˘lávací (2007), www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf; Departamento de Educação dos EUA (2005), "Character education... Our shared responsibility", site do Departamento de Educação dos EUA, http://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html; Illinois Board of Education (n.d.), "Illinois Learning Standards: Social/Emotional Learning (SEL)", http://isbe.net/ils/social_emotional/standards.htm (acessado em 10 de setembro de 2014).

As escolas mobilizam atividades extracurriculares

Foi constatada a existência de atividades extracurriculares em escolas de todos os países da OCDE e parceiros econômicos pesquisados. Conforme o questionário de histórico de estudantes do PISA 2012, 73% dos alunos com 15 anos nos países da OCDE frequentaram escolas que organizavam atividades de voluntariado ou serviços (Figura 5.1) (OCDE, 2013a). Do mesmo modo, 90% deles declararam frequentar escolas que apoiavam atividades esportivas extracurriculares e mais de 60% estavam em escolas que apoiavam competições de matemática, oficinas de arte e de teatro. Entretanto, a disponibilidade dessas atividades varia muito entre os países. Isso pode refletir as diferenças na quantidade de recursos que cada país pode alocar para dar apoio a atividades extracurriculares, incluindo o tempo dos professores. Pode também refletir diferenças na demanda para organizar tais atividades por parte dos pais.

Figura 5.1. **Disponibilidade de voluntariado ou atividades de serviços na escola**

Percentagem de alunos de 15 anos que frequentaram escolas que ofereciam atividades de voluntariado ou serviços



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163837

Nota: Os países estão em ordem decrescente do percentual de alunos que frequentaram escolas que ofereciam voluntariado ou atividades de serviço na escola.

Fonte: OCDE (2013a), Resultados , *PISA 2012: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

A maior parte dos países deixa a organização de atividades extracurriculares a critério das escolas e distritos escolares locais

Na maior parte dos países da OCDE, a organização de atividades extracurriculares não é formalmente regulamentada. A implementação dessas atividades muitas vezes fica a critério das autoridades locais ou das escolas. Por isso, o escopo e a natureza dessas atividades variam entre os países e mesmo dentro de um mesmo país.

Por exemplo, as administrações locais das escolas em Luxemburgo definem seus objetivos para as atividades extracurriculares sem a imposição de limites de diretrizes nacionais. Embora todas as escolas de Luxemburgo ofereçam atividades extracurriculares, a variedade e o conteúdo dessas atividades são submetidos somente às metas definidas pelas administrações escolares locais. Na França, uma iniciativa lançada em 2013 chamada *Projet éducatif territorial* (PEDT) requer que as municipalidades organizem atividades extracurriculares (esportivas, culturais e artísticas) com apoio financeiro do governo estadual. Essa iniciativa visa a permitir acesso igualitário à cultura e ao esporte para todos os alunos. O PEDT é implementado pela autoridade local, com o envolvimento de instituições governamentais nacionais, associações e instituições culturais e esportivas.

Em alguns países, existem diretrizes formais nacionais para atividades extracurriculares que especificam a carga horária e o tipo de atividade. No Japão, por exemplo, as atividades extracurriculares são organizadas como parte integral da educação escolar. Os padrões curriculares japoneses para alunos de escolas primárias especificam o número mínimo de horas que as escolas devem garantir para quatro tipos de atividades especiais: salas de orientação (*homeroom*), organização dos alunos, atividades de clube e eventos escolares. Para estes, o currículo sugere a organização de atividades específicas, como viagens escolares em que os estudantes possam interagir com o grupo e aprender a respeitar os demais. A maior parte das escolas organiza a limpeza das instalações escolares pelos alunos, o que está fora do currículo. Isso cria oportunidades para que os alunos aprendam a colaborar entre si e desperta um senso de disciplina, ao mesmo tempo em que mantém limpo o ambiente onde ocorre o aprendizado. A Coreia também tem diretrizes similares para atividades extracurriculares, especificando a alocação de tempo para "atividades criativas experienciais", incluindo atividades autorreguladas, de clube, voluntárias e de educação para a carreira.

Com ou sem regulamentações formais, as escolas e as secretarias locais de educação têm mais autonomia para planejar as atividades extracurriculares do que as curriculares. Isso permite a experimentação de iniciativas para melhorar as competências socioemocionais (Quadro 5.3). Sem a restrição de espaço que as salas de aula (e em alguns casos a escola) impõem, os facilitadores ou mentores das atividades extracurriculares podem organizar atividades flexíveis em cenários da vida real. As atividades extracurriculares muitas vezes estimulam os alunos a contribuir ativamente na elaboração de suas experiências de aprendizagem. Elas também podem proporcionar a chance de reforçar laços com a comunidade.

Quadro 5.3. **Programas extracurriculares com base nas escolas que abordam competências socioemocionais: exemplos de países**

O estado da Bavária (Alemanha) realiza o projeto *Mentor Sport nach 1* em escolas secundárias desde 2007. Esse projeto possibilita que alunos selecionados tornem-se mentores de seus colegas em atividades esportivas auto-organizadas durante os intervalos, como basquete, futebol, vôlei, tênis e dança. A escola é responsável por supervisionar e apoiar as atividades. Cabe aos professores o aconselhamento. O foco do projeto vai além da saúde e visa a aspectos favoráveis na formação do caráter.

Em Luxemburgo, 17 em cada 36 escolas secundárias oferecem um programa de mediação entre pares. Nesse programa, os alunos se oferecem para participar de treinamentos externos e aprender como mediar conflitos entre estudantes dentro da escola. O treinamento é oferecido pelo Serviço Nacional da Juventude em colaboração com o Ministério da Educação. O programa ensina aos alunos técnicas e atitudes básicas para melhorar a comunicação, entender a natureza dos conflitos e da violência e para simular situações de mediação. O treinamento dura 42 horas e ocorre durante os fins de semana ou como atividade paraescolar. Depois do treinamento, os alunos trabalham em grupo na escola, supervisionados por adultos. Além das competências de mediação, eles aprendem a lidar com conflitos e a violência no dia a dia. Assim, o programa ensina a gestão de conflitos e desenvolve competências interpessoais e a autoestima dos alunos, além de capacitá-los a se engajar ativamente na comunidade.

Fonte: Bayerisches Staatsministerium für Unterrichtund Kultus (2007), *Leitfaden für Schulleiter und Mentorenbetreuer*, Druckhaus Schmid, Jesenwang; Peermediation (2014), website do Peermediation, www.peermediation.lu/ (accesso em 10 de setembro de 2014).

Avaliação

O entendimento dos níveis de competências socioemocionais dos estudantes é fundamental para identificar suas necessidades extras de desenvolvimento e melhorar o ensino. Por meio de *feedback*, os professores podem recompensar certo tipo de comportamento e atitude, com o objetivo de ajudar na aprendizagem socioemocional. No entanto, a avaliação de competências socioemocionais costuma ser menos transparente do que a avaliação de resultados acadêmicos. O *feedback* dos professores também pode influenciar negativamente a autoestima de alunos sem acompanhamento adequado.

Muitos países da OCDE e parceiros econômicos contam com diretrizes para as escolas avaliarem as competências socioemocionais dos alunos

Embora os países não exijam formalmente o uso de medidas padronizadas para avaliar as competências socioemocionais dos alunos, muitos países e jurisdições locais oferecem diretrizes para sua avaliação (Tabela 5.4). A avaliação das competências socioemocionais dos alunos em geral não tem a finalidade de promoção ou certificação do aluno, nem de avaliação do professor. As avaliações costumam ter caráter formativo para ajudar os professores e os alunos a identificarem seus pontos fortes e fracos nas competências socioemocionais.

Em diversos países as avaliações típicas de final de período incluem competências socioemocionais. Por exemplo, Ontário (Canadá) fornece gabaritos para boletins escolares nos quais "competências de aprendizagem e hábitos de trabalho" são avaliados separadamente das notas por disciplinas. As competências de aprendizagem e os hábitos de trabalho têm seis categorias – responsabilidade, organização, trabalho independente, colaboração, iniciativa, autorregulação –, e para cada uma delas o professor escolhe entre quatro avaliações: "excelente", "bom", "satisfatório" e "precisa melhorar".

Tabela 5.4. **Abordagens nacionais da avaliação de competências socioemocionais**

Educação primária e 1º ciclo do ensino secundário

	Diretrizes nacionais (ou subnacionais) para avaliação de competências socioemocionais	Competências socioemocionais incluídas nos boletins típicos
Alemanha (Renânia do Norte-Vestfália)[1]	●	●
Austrália	●	●
Áustria	●	..
Bélgica (Comunidade Flamenga)	..	●
Bélgica (Comunidade Francesa)[2]	●	x
Brasil	●	●
Canadá (Ontário)[1]	●	●
Chile	●	●
Coreia	●	●
Dinamarca	●	..
Eslováquia	●	●
Eslovênia	●	..
Espanha	..	..
Estônia	..	●
EUA (Califórnia)[1]	●	●
Federação Russa	..	..
Finlândia	●	●
França	●	●
Grécia	●	●
Hungria	●	●
Irlanda	●	●
Islândia[2]	●	x
Israel	●	●
Itália	●	●
Japão	●	●
Luxemburgo	..	..
México	..	..
Nova Zelândia	..	●
Noruega	●	●
Países Baixos	..	..
Polônia	●	●
Portugal	..	●
Reino Unido (Inglaterra)[1]	..	●
República Tcheca	●	●
Suécia[3]	..	x
Suíça (Cantão de Zurique)[1]	●	●
Turquia	●	●

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163879

Nota: ● : Disponível; .. : Indisponível; x: Não se aplica; m : O secretariado da OCDE não foi capaz de identificar informações relevantes.
1. Para Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido e Suíça, as políticas educacionais estão sob responsabilidade de governos subnacionais. Portanto, as informações apresentadas nesta tabela refletem o status da entidade subnacional mais populosa em cada um desses países.
2. Na Bélgica (Comunidade Francesa) e Islândia, a inclusão da avaliação de competências socioemocionais em boletins é opcional.
3. Na Suécia, não são usados boletins.

Fonte: Esta tabela foi preparada com base nos questionários dos países e em pesquisas documentais da OCDE.

As avaliações das competências socioemocionais provavelmente terão como base as observações dos professores e o julgamento do comportamento diário dos alunos em diferentes situações. Em alguns casos, há ferramentas específicas à disposição dos professores para elaborar suas avaliações (ver exemplos no Quadro 5.4). Alguns países defendem a autoavaliação como uma forma de melhorar a autoconsciência dos alunos sobre suas competências socioemocionais. Praticada na Irlanda, é usada na disciplina curricular de educação social, pessoal e de saúde. No secundário, a autoavaliação é complementada com avaliações de pares com base em critérios fixos.

Quadro 5.4. **Ferramentas para avaliação de competências socioemocionais: exemplos de países**

Na Columbia Britânica (Canadá), os padrões de desempenho em "responsabilidade social" foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação para uso voluntário nas escolas. Os padrões envolvem quatro critérios de avaliação: 1) contribuição com a classe e a comunidade escolar; 2) resolução de problemas de maneira pacífica; 3) valorização da diversidade e defesa dos direitos humanos; e 4) exercício de direitos democráticos e responsabilidades. A avaliação baseia-se em observações acumuladas no decorrer do tempo, tanto em sala de aula quanto no pátio.

Na Bélgica Flamenga há ferramentas disponíveis para medir o envolvimento e bem-estar em sala de aula para alunos das escolas primárias. A ferramenta mais conhecida e usada é a desenvolvida pelo Centro de Educação Baseada na Experiência (CEGO, na sigla em inglês). As escolas podem usá-la para avaliar o comportamento de alunos das escolas primárias, tal como agir espontaneamente, ter a mente aberta a novidades e sensação de autoconfiança.

O estado de Illinois (EUA) oferece *benchmarks* e descrições de desempenho detalhados para cada um dos padrões predefinidos para as metas de aprendizagem socioemocional (Quadro 5.2). As descrições de desempenho ajudam os professores a elaborar seu currículo e sua avaliação para as competências socioemocionais dos alunos. Uma vez que os padrões para a 12ª série (K-12) são consistentes com os padrões fixados pelo estado em seu Illinois Early Learning Standarts, o sistema assegura a continuidade da aprendizagem socioemocional desde a primeira infância até a adolescência.

Fonte: Ministério da Educação da Colúmbia Britânica (n.d.), "BC Performance Standards – Social Responsibility: A Framework", website do Ministério da Educação, www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/social_resp.htm (acessado em 10 de setembro de 2014); CEGO (n.d.), website do Centro de Educação Baseada na Experiência, www.cego.be (acessado em 10 de setembro de 2014).

Países analisam as competências socioemocionais para aperfeiçoar seus sistemas educacionais

Alguns países utilizam as competências socioemocionais de alunos em suas pesquisas em nível nacional para avaliar seus sistemas educacionais. Essas pesquisas não são usadas necessariamente para dar *feedback* individual para alunos ou professores, mas sim para ajudar a compreender a situação do sistema educacional em nível de escola, região ou país. Os dados coletados vão para análise a fim de identificar os pontos fortes e fracos do sistema e estimular sugestões de aperfeiçoamento. Essas pesquisas incluem estudos longitudinais analisados nos Capítulos 3 e 4 (Quadro 3.1). O Quadro 5.5 descreve outros exemplos na Nova Zelândia e na Noruega.

Iniciativas locais e de âmbito escolar

As iniciativas locais podem desempenhar um importante papel na promoção de competências socioemocionais por meio de atividades curriculares

Além das políticas nacionais e subnacionais, várias atividades locais se beneficiam do envolvimento dos atores políticos locais, líderes de escolas e das organizações não governamentais. Esses programas buscam proporcionar maneiras localmente relevantes e eficientes de melhorar a qualidade das atividades curriculares. O Quadro 5.6 descreve exemplos de programas desse tipo no Rio de Janeiro (Brasil), Ottawa (Ontário, Canadá) e Versalhes (França).

Quadro 5.5. **Pesquisas nacionais incluem avaliação de competências socioemocionais**

Na Nova Zelândia, as pesquisas de clima escolar fazem parte da pesquisa nacional de saúde e da pesquisa de bem-estar entre alunos de escolas secundárias. Em 2012, 91 escolas escolhidas aleatoriamente participaram da pesquisa, que buscava descrever o ambiente social escolar em termos de apoio a alunos e funcionários, relacionamento entre funcionários e alunos, e segurança de alunos e funcionários. Como exemplo, o questionário para professores incluía escalas como "sensibilidade do aluno" (como "os alunos da minha classe em geral respeitam pontos de vista diferentes dos próprios"), "interferência do aluno" (como "os alunos da minha classe em geral interferem no que os outros estão fazendo"), solicitude do aluno (como "a maioria dos alunos é amistosa com os funcionários"). O questionário incluía diversas questões sobre o clima da escola, incluindo "Quanto você concorda ou discorda da seguinte frase sobre sua escola: 'Estudantes nesta escola não se entendem bem'?".

Os estudantes noruegueses de diversas séries do ensino primário e secundário participam da pesquisa *Pupil Survey*, que inclui a avaliação do bem-estar socioemocional dos alunos. A Diretoria Norueguesa para Educação e Treinamento realiza pesquisas com alunos, professores e pais, para que manifestem suas opiniões sobre o aprendizado e aproveitamento na escola. Os resultados podem ser usados para analisar e aperfeiçoar o ambiente de aprendizagem nas escolas. O questionário para alunos inclui itens como: "Você gosta da escola?", "Você fica com colegas nos intervalos?" e "Você tem interesse em aprender na escola?".

Fonte: A Universidade de Auckland (n.d.), "Youth'12 – survey conducted in 2012", website da Universidade de Auckland, https://www.fmhs.auckland.ac.nz/en/faculty/adolescent-health-research-group/youth2000-national-youth-health-survey-series/youth2012-survey.html (acessado em 10 desetembro de 2014); Diretoria Norueguesa para Educação e Treinamento (n.d.), "Information for pupils, teachers and parents", http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Informasjonsbrev/Informasjon-Elevundersokelsen-engelsk.pdf (acessado em 10 de setembro de 2014).

Quadro 5.6. **Iniciativas locais e regionais para promover competências socioemocionais: exemplos de países**

O Programa Dupla Escola, criado em 2008 pelo estado do Rio de Janeiro (Brasil), apoia modelos abrangentes de educação de ensino secundário e enfatiza o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, incluindo atitudes e valores essenciais para melhorar suas perspectivas no mercado de trabalho e seu engajamento cívico. A Escola Estadual Chico Anysio, na cidade do Rio de Janeiro, foi uma das primeiras a incorporar o Dupla Escola, com orientação do Instituto Ayrton Senna em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Os professores beneficiam-se de cursos de treinamento com foco em metodologias integradoras e suporte técnico e pedagógico. A escola concentra-se, especificamente, no desenvolvimento de jovens lideranças e na autonomia dos alunos. Faz projetos interdisciplinares, adota uma abordagem para estimular as competências acadêmicas e as socioemocionais e usa tecnologias digitais. O currículo inclui seminários de marketing e negócios e promove os esportes.

O Conselho Escolar Distrital de Ottawa-Carleton (Canadá) definiu um conjunto de competências e características, chamado *Exit Outcomes*, que os alunos do ensino secundário têm de conquistar antes de sair da escola. Essas competências são consideradas indispensáveis para melhorar o bem-estar dos alunos e construir um senso de cidadania ativa. *Exit Outcomes* abrangem diversas competências cognitivas e socioemocionais, basicamente alinhadas com a estrutura descrita no Capítulo 2. O programa estimula os alunos a ser resilientes, globalmente conscientes, colaborativos, inovadores/criativos e orientados para um objetivo. Outras competências incluem pensamento crítico, comunicação eficaz, diversidade acadêmica, fluência digital e tomada de decisão ética. A iniciativa foi desenvolvida em parceria com alunos e recebe forte apoio das comunidades locais de professores e de negócios.

Desde 2005, as escolas francesas foram autorizadas a preparar seus próprios programas experimentais. Por exemplo, o *Raconte en corps: le Boléro de Ravel* é um programa local implementado em 2012 pela rede de escolas Marcel Pagnol em Versalhes. Envolve alunos do ensino primário e dos primeiros anos do ensino secundário, assim como pais e professores. As atividades desenvolvem um conjunto de diferentes competências: proficiência linguística e controle motor (por meio de criação de coreografia com base na linguagem) bem como cultura musical, educação física (por meio de atividades físicas) e tecnologia. O objetivo é incentivar a troca de visões entre alunos e entre gerações; desenvolver a audição atenta; estimular o comprometimento com o trabalho em grupo; desenvolver o pensamento crítico; e também trabalhar a autossatisfação e autoestima de alunos menos favorecidos.

Fonte: Academia de Versalhes (2012), *Raconte en corps: le Boléro de Ravel*, http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_147748/raconte-en-corps-le-bolero-de-ravel (acessado em 10 de setembro de 2014); OCDSB (2013), "*Exit outcomes*", Conselho Escolar Distrital de Ottawa-Carleton, Ottawa, Canadá; Educação para o Século 21 (2013), Escola Estadual Chico Anysio, Instituto Ayrton Senna, http://educacaosec21.org.br/colegio-chico-anysio/.

Muitos países da OCDE e parceiros econômicos também contam com programas independentes que promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais desde a primeira infância. Eles funcionam como uma alternativa aos currículos padrão. A maioria distingue-se pela ênfase explícita no desenvolvimento socioemocional para promover capacidades cognitivas e bem-estar. As escolas Montessori e Steiner-Waldorf têm a primazia nesse aspecto. A educação Montessori, por exemplo, abrange a primeira infância e a educação primária e busca assegurar a autonomia, a autoconfiança, a autoestima e a criatividade da criança. Inclui brincadeiras na aprendizagem: aprender fazendo no lugar de instrução direta, bem como aprender a cuidar de si mesmo e do ambiente. Embora não existam avaliações rigorosas de longo prazo das escolas Montessori e programas similares, pesquisas sugerem que essa pedagogia estimula emoções positivas, energia e motivação nas crianças, ao mesmo tempo em que desenvolve suas habilidades cognitivas (uma revisão pode ser vista em Dohrmann et al., 2007).

As iniciativas locais também desempenham um importante papel na promoção de competências socioemocionais por meio de atividades extracurriculares

As parcerias escola-comunidade favorecem a aprendizagem socioemocional, pois melhoram o acesso das crianças a atividades extracurriculares e estimulam seu engajamento na comunidade. Recentemente, surgiu um movimento em que as escolas eram incentivadas a buscar ativamente grupos externos interessados em aperfeiçoar seus programas educacionais. Entre eles havia instituições de educação superior, empresas e grupos comunitários. O Quadro 5.7 descreve alguns exemplos na Dinamarca e no Reino Unido.

Quadro 5.7. **Iniciativas de parcerias entre escola e comunidade para promover competências socioemocionais: exemplos de países**

Na Dinamarca, uma reforma nas escolas públicas visa à melhoria do vínculo escola-comunidade e pode aperfeiçoar as atividades extracurriculares. As escolas terão de colaborar com a comunidade local, envolvendo clubes esportivos, centros culturais, escolas de arte e música e diversas associações. As municipalidades terão de se comprometer a assegurar a cooperação escola-comunidade.

No Reino Unido, o programa *Outward-facing Schools* da Fundação Sinnott promove contato de escolas com comunidades e pais, oferecendo bolsas a profissionais de educação. Estimula a colaboração ativa da escola com grupos locais e empresariais visando ao trabalho comunitário de estudantes, como trabalhar em casas de repouso e ministrar aulas em escolas primárias locais (Bubb, 2011).

Fonte: Ministério da Educação de Dinamarca (2014), "Improving the public school", http://eng.uvm.dk/~/media/UVM/Filer/English/PDF/140708%20Improving%20the%20Public%20School.ashx; Bubb, S. (2011), *Outward-facing Schools: The Impact of the Sinnott Fellowship*, DFE-RR139, Londres.

Além disso, em diversos países da OCDE, várias escolas elaboram individualmente abordagens inovadoras para incentivar o desenvolvimento socioemocional dos alunos (OCDE, 2013b). Essas iniciativas incluem elevar a habilidade de controlar a própria atenção por meio de treinamento mental, artes marciais e montanhismo, e o estímulo a competências comunicativas e sociais por meio de seminários, atividades de dramatização e relaxamento, o que torna a avaliação da aprendizagem social mais sistemática e visível.

Conclusão

A maior parte dos países da OCDE e de seus parceiros econômicos reconhece a necessidade de equipar os estudantes com competências socioemocionais. Este aspecto é geralmente abordado em suas declarações de política nacional ou subnacional, que destacam a importância de desenvolver nas crianças a autonomia, responsabilidade e habilidade de cooperar com os outros. Essa ênfase também se reflete em currículos nacionais e subnacionais nos quais as competências socioemocionais são abordadas nas disciplinas e por meio delas. Além disso, as escolas, na maior parte dos países, mobilizam uma série de atividades extracurriculares para aumentar as competências socioemocionais.

De modo geral, os países proporcionam diretrizes para as escolas avaliarem as competências socioemocionais de seus alunos, e elas costumam medir e reportar essas competências em boletins de final do período escolar. Entretanto, não são muitos os sistemas educacionais que oferecem orientação detalhada sobre como incentivar o desenvolvimento socioemocional. Um currículo escolar nacional não necessariamente proporciona instruções explícitas e práticas sobre como as competências socioemocionais devem ser ensinadas nas escolas. Embora isso possibilite que as escolas tenham flexibilidade para elaborar suas próprias lições, pode não ajudar os professores indecisos sobre como ensinar essas competências. Isso pode ser especialmente desafiador entre professores que se sentem sobrecarregados pela necessidade de preparar seus alunos para ter bom desempenho em disciplinas curriculares acadêmicas centrais, como matemática e idiomas.

Embora as legislações e os currículos não sejam os únicos instrumentos definidores do ambiente escolar, os sistemas educacionais devem buscar a melhoria das diretrizes existentes – acrescentando práticas de sucesso e evidências disponíveis na literatura. Iniciativas em distritos escolares selecionados e em escolas individuais oferecem exemplos promissores de maneiras de reunir sistematicamente informações úteis sobre as competências socioemocionais para identificar aquelas que precisam de melhor pedagogia e orientação.

Já existe uma série de abordagens pedagógicas promissoras e contextos de aprendizagem que podem ser explorados (Capítulo 4). O intercâmbio sistemático de informações entre grupos de interesse e pesquisadores de educação pode ajudar a oferecer oportunidades de experimentação e enriquecer a base de evidências. Embora possa não existir uma solução única para todos, em vista das diferenças de histórico social e cultural das crianças, a identificação e a expansão de estratégias promissoras em escala maior e mais abrangente podem melhorar a eficácia e a eficiência dos sistemas educacionais no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Nota

1. Um questionário relativo a "Políticas e práticas relacionadas a competências socioemocionais" foi enviado aos membros do conselho de administração do Centro para Pesquisa e Inovação na Educação da OCDE (CERI, na sigla em inglês) assim como a representantes do Brasil, da Grécia e da Federação Russa em novembro de 2013. Foram recebidas respostas de Austrália, Áustria, Bélgica (Comunidade Flamenga), Bélgica (Comunidade Francesa), Brasil, Canadá, Chile, Coreia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Estados Unidos, Estônia, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Israel, Japão, Luxemburgo, Nova Zelândia, Noruega, Países Baixos, Reino Unido (Inglaterra), República Tcheca. As tabelas no Capítulo 5 foram validadas pelos representantes dos países em setembro de 2014.

Referências

Académie de Versailles (2012), "*Raconte en corps: le Boléro de Ravel*", http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_147748/raconte-en-corps-le-bolero-de-ravel (acessado em 10 de setembro de 2014).

Bayerisches Staatsministerium für Unterrichtund Kultus (2007), *Leitfadenfür Schulleiterund Mentorenbetreuer*, Druckhaus Schmid, Jesenwang.

British Columbia Ministry of Education (n.d.), "BC Performance Standards – Social Responsibility: A Framework", website do Ministério da Educação, www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/social_resp.htm (acessado em 10 de setembro de 2014).

Bubb, S. (2011), *Outward-facingSchools: The Impact of the Sinnott Fellowship*, DFE-RR139, Londres.

CEGO (n.d.), Website do Centre for Experienced-based Education, www.cego.be (acessado em 10 de setembro de 2014).

Danish Ministry of Education (2014), "Improving the public school", http://eng.uvm.dk/~/media/UVM/Filer/English/PDF/140708%20Improving%20the%20Public%20School.ashx.

Department of Education and Skills (2012), "A Framework for Junior Cycle", Department of Education and Skills, Dublin.

Departamento Britânico de Educação (2013), "Personal, Social, Health and Economic (PSHE) Education, Department for Education", https://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe.

Departamento de Educação dos EUA (2005), "Character education ... Our shared responsibility", Departamento de Educação dos EUA, www.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html.

Dohrmann, K. R. et al. (2007). "High school outcomes for students in a public Montessori program". *Journal of research in childhood education*, vol. 22 (2), pp. 205-217.

Educação para o século 21 (2013), "Chico Anysio High School", Instituto Ayrton Senna, http://educacaosec21.org.br/colegio-chico-anysio/.

Illinois Board of Education (n.d.), "Illinois Learning Standards: Social/Emotional Learning (SEL)", http://isbe.net/ils/social_emotional/standards.htm (acessado em 10 de setembro de 2014).

Lapsley, D. e D.S. Yeager (2012), "Moral character education", in W.M. Reynolds, G.E. Miller and I.B. Weiner (eds.), *Handbook of Psychology: Vol. 7. Educational Psychology*, 2ª ed., John Wileyand Sons, Inc., New Jersey.

Ministério da Educação de Israel (2008), "Life skills in primaryschools" [em hebraico], Ministry of Education, http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLeYesody.htm.

National Youth Policy Institution (2009), "Introduction to creative activities", Ministry of Education, Science and Technology Notice 41, National Youth Policy Institutions, Seul, (Coreia), www.nypi.re.kr/eng/data/2010/creative_activities.pdf.

Norwegian Directorate for Education and Training (n.d.), "Information for pupils, teachers and parents", http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Informasjonsbrev/Informasjon-Elevundersokelsen-engelsk.pdf (acessado em 10 de setembro de 2014).

OCDSB (2013), "Exit outcomes", Ottawa-Carleton District School Board, Ottawa.

OCDE (2013a), PISA 2012 *Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, Publicações OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

OCDE (2013b), *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, Publicações OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en.

Peermediation (2014), Website da Peermediation, www.peermediation.lu/ (acessado em 10 de setembro de 2014).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávací (2007), *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

Standing Council on School Education and Early Childhood (2013), "National Safe Schools Framework", http://www.safeschoolshub.edu.au/documents/nationalsafeschoolsframework.pdf.

Universidade de Auckland (n.d.), "Youth'12 – pesquisa realizada em 2012", Website da University of Auckland, https://www.fmhs.auckland.ac.nz/en/faculty/adolescent-health-research-group/youth2000-national-youth-health-survey-series/youth2012-survey.html (acessado em 10 de setembro de 2014).

Anexo 5.A. Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais

A coluna "Objetivos do sistema educacional" contém resumos dos objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional que constam nas leis de educação do país ou em outras disposições políticas sobre a educação básica. A coluna "Estruturas curriculares nacionais" contém resumos dessas estruturas. Os termos identificados como relevantes para as competências socioemocionais estão em negrito.

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Austrália	
É essencial que o sistema escolar australiano seja de alta qualidade e altamente equitativo para que os jovens sejam alunos bem-sucedidos, **pessoas confiantes e criativas e cidadãos ativos e informados**. – Lei Australiana de Educação 2013	O currículo F-10 inclui sete capacidades gerais incorporadas em todas as áreas de aprendizagem. Essas capacidades gerais são: • letramento; • cálculo; • capacidade de tecnologia de informação e comunicação; • pensamento crítico e criativo; • **capacidade pessoal e social**; • **entendimento ético**; • **entendimento intercultural**. – Currículo australiano www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Overview/general-capabilities-in-the-australian-curriculum
Áustria	
Os jovens devem ser treinados para se tornar membros **conscientes** e **responsáveis** da sociedade e cidadãos da República Democrática e Federal da Áustria. Devem ser incentivados a desenvolver **julgamento independente e entendimento social, a ter uma mentalidade aberta em relação à filosofia e ao pensamento das outras pessoas**, devem ser capazes de participar na vida econômica e cultural da Áustria, da Europa e do mundo e fazer a sua contribuição às tarefas comuns da humanidade dentro de um espírito de liberdade e paz. – Lei e Organização Escolar de 1962, tradução para o inglês extraída de Brock e Tulasiewicz (2002) em "Education in a single Europe"	De acordo com o currículo do ensino primário, as crianças devem receber uma educação básica e equilibrada nas esferas social, emocional, intelectual e física. Considerando como base os antecedentes individuais dos alunos, o ensino primário deve atingir os objetivos a seguir: • despertar e alimentar a vontade de aprender, as competências, o interesse e os talentos; • fortalecer e desenvolver **a confiança dos alunos em suas próprias habilidades**; • reforçar ou construir **competência social (comportamento responsável, espírito de equipe, ajuste, desenvolvimento e aceitação de regras e normas, pensamento crítico)**; • melhorar as competências da linguagem (comunicação, expressão); • desenvolver e transmitir conhecimento básico, competências, percepções e atitudes visando à aquisição dos três Rs (incluindo o uso de modernas tecnologias da informação e da comunicação de uma forma adequada para crianças), atitude sólida em relação ao entendimento do meio ambiente, assim como desenvolvimento geral de competências artísticas, musicais e técnicas, competências motrizes e físicas; • formar gradualmente atitudes adequadas em relação à aprendizagem e ao trabalho (**perseverança, cuidado, precisão, solicitude, consideração**); • fazer a transição para uma aprendizagem objetiva, independente e focada (desde as formas de aprendizagem lúdica na educação pré-escolar). – Lehrplan der Volksschule, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, november 2005, Erster Teil: Allgemeines Bildungsziel https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_erster_teil_14043.pdf?4dzgm2 (tradução para o inglês extraída do website EURYDICE https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education)

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Bélgica (Comunidade Flamenga)	
A educação deve proporcionar personalidades abertas, versáteis e fortes. Uma educação básica ampla deve garantir que as crianças e os jovens definam seu próprio futuro. Portanto, as propriedades da educação, tais como **competências sociais, criatividade, curiosidade, saúde, senso crítico, respeito, empenho, autossuficiência, autoimagem positiva e sentido de iniciativa**. – Carta de Política de Educação 2013-14	O governo de Flandres ratificou em 1997 uma série de metas mínimas (ontwikkelingsdoelen) consideradas desejáveis e atingíveis para as crianças na pré-escola. As ontwikkelingsdoelen enfatizam uma abordagem ampla e harmoniosa da educação e identificam três áreas vinculadas de competência educacional: • **características pessoais – ter uma autoimagem positiva, estar motivado e tomar iniciativas;** • desenvolvimento geral – **capacidade de se comunicar e cooperar, ter autonomia**, lidar com o mundo à sua volta de uma forma criativa e solucionando problemas, determinar o próprio direcionamento durante o estudo; • competências específicas – educação física, expressão artística, linguagem, estudos ambientais e matemática. – *Ontwikkelingsdoelen voor het gewoon basisonderwijs* 2010, tradução para o inglês extraída de "Early Childhood Education and Care Policy in the Flemish Community of Belgium" OCDE (2000)
Bélgica (Comunidade Francesa)	
Os objetivos gerais para todo o ensino básico e secundário são: • promover a autoconfiança e o desenvolvimento pessoal de todos os alunos; • permitir que todos os alunos adquiram o conhecimento e as habilidades necessárias para aprender durante toda a vida e para desempenhar um papel ativo na vida econômica, social e cultural; • **preparar todos os alunos para que se tornem cidadãos responsáveis, contribuindo para uma sociedade democrática, mutuamente solidária, pluralista e aberta a todas as demais culturas**; • proporcionar a todos os alunos oportunidades iguais para ascensão social. – Decreto de Missões de 24 julho de 1997	As competências sociais são importantes em todos os padrões de competências e programas diferentes (pré-escola, ensino primário e secundário). – *Les Socles de Compétences*
Canadá (Ontário)	
O objetivo da educação é proporcionar aos alunos a oportunidade de realizar o seu potencial e se desenvolver como cidadãos altamente capacitados, informados e solidários que contribuam com a sua sociedade. – Lei de Educação de Ontário 1990 As nossas metas renovadas para a educação são: • atingir a excelência: as crianças e os alunos de todas as idades devem atingir altos níveis de desempenho acadêmico, adquirir competências valiosas e demonstrar boa cidadania. Os educadores receberão apoio para a aprendizagem continuada e serão reconhecidos entre os melhores do mundo; • garantir a equidade: todas as crianças e alunos receberão inspiração para atingir seu máximo potencial, com acesso a ricas experiências de aprendizagem que começam no nascimento e continuam durante a idade adulta; • promover o bem-estar: todas as crianças e alunos desenvolverão uma saúde mental e física aperfeiçoada, **um sentimento positivo de si mesmos e de pertinência**, e as competências para fazer escolhas positivas; • aumentar a confiança pública: os habitantes de Ontário continuarão tendo confiança em um sistema educacional público que ajuda a desenvolver novas gerações de cidadãos confiantes, capazes e solidários. – Atingir a Excelência: Uma visão renovada da educação em Ontário, 2014	A Secretaria da OCDE não conseguiu identificar informação relevante.

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Chile	
Artigo 2 A educação é um processo de aprendizagem permanente que inclui diferentes etapas da vida das pessoas e que tem como finalidade alcançar o desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico mediante a transmissão e o cultivo de valores, conhecimento e competências. Enquadra-se no respeito e na valorização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, da diversidade multicultural e da paz, e de nossa identidade nacional, capacitando as pessoas para conduzir suas vidas de forma plena, para conviver e participar de forma responsável, tolerante, solidária, democrática e ativa na comunidade, e para trabalhar e contribuir para o desenvolvimento nacional. Artigo 19 A educação básica é o nível educacional dirigido à formação integral dos alunos, em suas **dimensões** física, **emocional**, cognitiva, **social**, cultural, **moral** e espiritual, desenvolvendo capacidades de acordo com conhecimentos, competências e atitudes definidos nas bases curriculares que serão determinadas de acordo com esta lei, e que lhes permitam continuar o processo formal de educação. Artigo 29 A educação básica terá como objetivos globais, sem que isso implique que cada objetivo seja necessariamente uma matéria, que os alunos desenvolvam conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam: 1) crescer no âmbito pessoal e social: a) desenvolver-se no âmbito moral, espiritual, emocional e físico de acordo com a idade; b) **ter autoestima e autoconfiança**; c) agir de acordo com os valores e as normas de uma coexistência cívica e pacífica, conhecer seus direitos e suas responsabilidades e assumir compromissos com eles mesmos e com os outros; d) reconhecer e respeitar a diversidade cultural, religiosa e étnica e as diferenças entre as pessoas, assim como a igualdade de direitos entre homens e mulheres e **desenvolver capacidade de empatia com os outros**; e) **trabalhar individualmente e em equipe, com esforço, perseverança, responsabilidade e tolerância à frustração**; f) praticar atividade física adequada aos seus interesses e às suas aptidões; g) adquirir hábitos de higiene e cuidados pessoais e manter a saúde. – Lei geral de educação de 2009, Lei nº 20370	O currículo nacional para a educação básica determina objetivos transversais de aprendizagem (OAT) que incluem: dimensão física, **dimensão afetiva**, dimensão cognitiva, **dimensão sociocultural**, dimensão moral, dimensão espiritual, **produtividade** e **trabalho**, e tecnologias da informação: • a dimensão afetiva busca o crescimento e o desenvolvimento pessoal dos alunos mediante a criação da identidade pessoal e do fortalecimento **da autoestima e do autorrespeito**, desenvolvendo a amizade e a valorização do papel da família e dos grupos de pares, e a reflexão sobre o significado das suas ações e sua vida; • a dimensão sociocultural coloca a pessoa como cidadão em um cenário democrático, **comprometido com o ambiente e com um sentido de responsabilidade social**. Juntamente com isto, a capacidade de desenvolver a coexistência social com base no **respeito pelos outros** e a resolução pacífica de conflitos e o conhecimento e apreciação do seu ambiente; • as dimensões da proatividade e do trabalho incentivam o interesse e o compromisso com o conhecimento, com esforço e perseverança, e a **capacidade de trabalhar nas duas direções, tanto individualmente como de forma colaborativa, determinando o compromisso com a qualidade das realizações e dando ao mesmo tempo espaço para exercitar e desenvolver suas próprias iniciativas de originalidade**. – *Bases Curriculares* 2013 (tradução livre do inglês)

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
República Tcheca	
As metas gerais da educação serão, em particular, as seguintes: a) o desenvolvimento de um ser humano que terá conhecimento e **competências sociais**, valores éticos e espirituais em sua vida pessoal e civil, no exercício de uma profissão ou em atividades de trabalho e para adquirir informação e aprendizagem no decorrer da vida; b) a aquisição de educação geral ou de educação geral e vocacional; c) o entendimento e a aplicação de princípios de democracia e de um estado legal, direitos humanos e liberdades fundamentais juntamente com **responsabilidade** e um **sentido de coerência social**; d) o entendimento e a aplicação do princípio da igualdade das mulheres e dos homens na sociedade; e) a formação de consciência cidadã no âmbito estadual e nacional e r**espeito pela identidade étnica, nacional, cultural, linguística e religiosa de todas as pessoas**; f) o conhecimento dos valores e tradições culturais globais e europeus, entendendo e adquirindo princípios e regras que surgem da integração europeia como base de coexistência nos âmbitos nacionais e internacionais; g) a aquisição e a aplicação do conhecimento do ambiente e sua proteção decorrente dos princípios de desenvolvimento sustentável e da segurança e proteção da saúde. – Lei nº 561 de 24 de setembro de 2004 na pré-escola, ensino primário, secundário, superior, profissional e outros tipos de educação	A educação elementar tem o objetivo de atingir os objetivos a seguir: • conduzir os alunos para o seu engajamento em uma comunicação efetiva e aberta em todas as questões possíveis; • desenvolver nos alunos "a **habilidade de cooperar e de respeitar seu próprio** trabalho e realizações e também os dos outros"; • preparar os alunos para que se manifestem como indivíduos independentes, livres e **responsáveis** que exercitam seus direitos e cumprem suas obrigações; • criar nos alunos a necessidade de **expressar pensamentos positivos no seu comportamento e conduta quando se depararem com diversas situações na vida; desenvolver neles as relações de percepção e sensibilidade para com outras pessoas**, o meio ambiente e a natureza; • ensinar os alunos a desenvolver sua **saúde** física, **mental** e **social** ativamente, protegê-la, e ser responsáveis por ela; • conduzir os alunos para que tenham **tolerância e consideração por outras pessoas**, pelas suas culturas e valores espirituais, e ensiná-los a **viver em conjunto com os outros**. – Programa de Estrutura Educacional para a Educação Elementar (2007) Parte C, Seção 3 http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP_ZV_EN_final.pdf
Dinamarca	
(1) O objetivo da *Folkeskole* é, junto com os pais, oferecer aos alunos o conhecimento e as competências que irão prepará-los para a educação e o treinamento; incutir-lhes o desejo de aprender mais, familiarizá-los com a cultura e a história da Dinamarca; dar-lhes a compreensão de outros países e culturas; contribuir para que compreendam as inter-relações entre os seres humanos e o meio ambiente e promover o **desenvolvimento geral**. (2) O objetivo da *Folkeskole* é se empenhar em desenvolver métodos de trabalho e uma estrutura que dê oportunidades para experiência, estudo em profundidade e que permita que os alunos desenvolvam **consciência** e **imaginação**, e **confiança** nas suas próprias possibilidades e antecedentes, de tal forma que sejam capazes de se comprometer e de atuar. O objetivo da *Folkeskole* é preparar os alunos para que sejam capazes de **participar, demonstrar responsabilidade mútua e entender seus direitos e deveres em uma sociedade livre e democrática**. – Website do Ministério da Educação de Dinamarca, http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-Lower-Secondary-Education/The-Folkeskole/The-Aims-of-the-Folkeskole (acessado em 10 de setembro de 2014) O programa deve ter uma perspectiva geral de aprendizagem que enfatize o desenvolvimento da **autoridade pessoal**. Portanto, os alunos devem aprender a **refletir e ser responsáveis em relação ao meio ambiente, aos outros seres humanos, à natureza e à sociedade, e ao seu próprio desenvolvimento pessoal**. O treinamento também desenvolverá as competências criativas e inovadoras dos alunos e o pensamento crítico. A educação e a cultura da escola devem preparar os alunos para a **participação ativa**, a **responsabilidade em conjunto** e os direitos e deveres de uma sociedade fundamentada na liberdade e na democracia. Os ensinamentos e a vida cotidiana na escola devem, portanto, ter como base a liberdade intelectual, a igualdade e a democracia. Sendo assim, os alunos irão adquirir os pré-requisitos para uma participação ativa em uma sociedade democrática e o entendimento das oportunidades para contribuir, de forma conjunta e individual, para o entendimento, o desenvolvimento e a mudança da sociedade, tanto na perspectiva local como na europeia e global. – Lei das Escolas do 2° ciclo do ensino secundário	A Secretaria da OCDE não conseguiu identificar informação relevante

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Estônia	
A educação geral é um sistema de conhecimento, competências, experiências, **valores e normas comportamentais** que permitem à pessoa evoluir e ter uma personalidade em constante desenvolvimento, e ser **capaz de viver com dignidade, com respeito por si mesma, por sua família, pelas outras pessoas e pela natureza**, escolhendo e adotando uma profissão adequada, agindo criativamente e sendo uma cidadã responsável. – Lei da Educação	O currículo nacional determina as competências gerais a seguir: • **competência de avaliação** – capacidade de avaliar as relações e atividades humanas a partir do ponto de vista das normas morais geralmente aceitas; sentir e valorizar os próprios vínculos com outras pessoas, a natureza, o legado cultural do próprio país e também dos outros, assim como os acontecimentos na cultura contemporânea; valorizar a arte e definir o senso estético; • **competência social** – habilidade de se autoatualizar para agir como um cidadão conhecedor e consciente e dar apoio ao desenvolvimento democrático da sociedade; conhecer e seguir valores e padrões na sociedade e regras dos diversos ambientes; cooperar com outras pessoas; aceitar diferenças interpessoais e levá-las em consideração nas interações com as pessoas; • **competência de autogestão** – habilidade de se entender e avaliar a si mesmo, considerando os pontos fortes e fracos; adotar estilos de vida saudáveis, encontrar soluções para problemas relacionados a si mesmo, à saúde física e mental, assim como para problemas provenientes das relações humanas; • **competência de aprender a aprender** – habilidade de organizar o ambiente de aprendizagem e buscar a informação necessária para a aprendizagem; planejar estudos e seguir os planos; usar o resultado da aprendizagem, incluindo as competências e estratégias de aprendizagem em diferentes contextos e para a resolução de problemas; analisar o próprio conhecimento e competências, pontos fortes e fracos e, com base nisso, ter necessidade de mais aprendizagem; • **competência de comunicação** – habilidade de se expressar de forma clara e relevante, levando em consideração situações e aliados na comunicação; apresentar e justificar as suas posições; ler e entender informações e literatura; escrever diferentes tipos de textos, utilizando instrumentos linguísticos apropriados e um estilo adequado; priorizar o uso correto da linguagem e sua riqueza expressiva; • **competência matemática** – habilidade de utilizar a linguagem, símbolos e métodos característicos das aplicações matemáticas para resolver diversas situações em todas as áreas da vida e esferas de atividade; • **competência de empreendedorismo** – habilidade de criar ideias e implementá-las, utilizando o conhecimento adquirido e as competências nas diferentes áreas da vida; ver problemas e a oportunidade que eles representam; definir metas e realizá-las; organizar atividades em conjunto, mostrar iniciativa e assumir responsabilidade pelos resultados; reagir de forma flexível às mudanças e fazer julgamentos criteriosos. – Currículo nacional para escolas básicas, www.ibe.unesco.org/curricula/estonia/er_befw_2011_eng.pdf
Finlândia	
O objetivo da educação, determinado nesta lei, é dar suporte ao crescimento dos alunos para que sejam membros de uma **sociedade humana e eticamente responsável** e proporcionar a eles o conhecimento e as competências necessárias na vida. – Lei da Educação Básica 628/1998; http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf	Os temas curriculares transversais representam a ênfase central do trabalho educacional e docente. Seus objetivos e conteúdos são incorporados em diversas matérias, integrando a educação e a instrução. Por intermédio deles são superados os desafios educacionais da época: • **crescer como pessoa**; • **identidade cultural e internacionalismo**; • competências de meios e comunicação; • **cidadania participativa e empreendedorismo**; • **responsabilidade pelo meio ambiente, bem-estar e futuro sustentável**; • segurança e tráfego; • tecnologia e o indivíduo. – Currículo central nacional para a educação básica 2004, http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
França	
O direito à educação está garantido a cada aluno para que ele possa desenvolver a sua personalidade, aumentar o nível da educação e do treinamento, integrar-se na vida social e profissional e exercer a cidadania. – *Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*	A estrutura de Base Comum de Conhecimento e Competências define sete competências-chave que as crianças devem desenvolver: • domínio do idioma francês; • uso de uma língua estrangeira moderna; • elementos-chave de matemática e da cultura científica e tecnológica; • domínio de técnicas comuns de informação e comunicação; • cultura humanística; • **competências sociais e cívicas**; • **autonomia e iniciativa**. As atitudes-chave para as competências sociais e cívicas incluem **respeito por si próprio e pelos outros. Motivação, autoconfiança, desejo de sucesso e progresso** são atitudes fundamentais para a "autonomia e a iniciativa". – *Le socle commun des connaissances et des compétences* 2006, http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf
Alemanha (Renânia do Norte-Vestfália)	
Os jovens devem ser educados no espírito de humanidade, democracia e liberdade, na tolerância e no respeito pelas convicções dos outros, para serem responsáveis pelos animais e pela conservação dos fundamentos naturais da vida, no amor aos seus semelhantes, à pátria e à comunidade internacional e na paz de espírito. Em particular, os alunos devem aprender a: 1. **agir de forma independente e responsável**; 2. aprender por eles mesmos e juntamente com outros e proporcionar serviços; 3. **declarar a própria opinião e respeitar as dos outros**; 4. **aceitar questões religiosas e filosóficas e decisões pessoais em relação às decisões para desenvolver o entendimento e a tolerância em relação aos outros**; 5. aceitar pessoas de diferentes origens sem prejuízos, aprender e pensar sobre os valores de diferentes culturas e promover uma convivência pacífica livre de discriminação; 6. entender as normas básicas da constituição e da constituição do estado e defender a democracia; 7. melhorar a percepção e expressão, assim como competências musicais e artísticas; 8. desenvolver o gosto pelo movimento e pelos esportes em equipe, alimentar-se e viver de forma saudável; 9. lidar de forma responsável e segura com a mídia. – Artigos 2, 4 e 5 de *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen* (tradução livre)	A Secretaria da OCDE não conseguiu identificar informação relevante.

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Grécia	
O objetivo básico do ensino primário e secundário é contribuir para o desenvolvimento completo, harmonioso e equilibrado do potencial intelectual, **psicológico** e físico dos alunos de forma que, independentemente de seu gênero ou sua origem, possam ter personalidades íntegras e viver em harmonia. – Lei 1566/1985	De acordo com a Decisão Ministerial que descreve a estrutura do currículo interdisciplinar comum, a educação geral também deve: • garantir o desenvolvimento harmônico físico, mental, moral, estético e emocional dos alunos; • contribuir para a promoção e o cultivo de interesses e competências especiais de cada aluno; • assegurar o acesso a diversas fontes de informação; • desenvolver a habilidade de revisar e interpretar as escolhas individuais de acordo com seus valores e necessidades pessoais; • cultivar a habilidade de expressar pensamentos e opiniões no desenvolvimento de competências intelectuais, sociais e de comunicação e fazer com que os alunos sejam capazes de **cooperar com outras pessoas para alcançar metas comuns e agir responsavelmente**. – Decisão Ministerial 21072a/G2
Hungria	
O objetivo da lei é criar um sistema de educação pública que contribua para o desenvolvimento harmônico **mental**, físico e intelectual das crianças e dos jovens por meio do desenvolvimento consciente das suas competências, capacidades, conhecimento, proficiências, **características emocionais e volitivas** e educação cultural correspondente às características da sua idade, de modo a educar pessoas e **cidadãos responsáveis, virtuosos e capazes de terem uma vida independente e de atingirem seus objetivos, ao mesmo tempo em que harmonizam os interesses privados com os interesses públicos**. Seu objetivo prioritário é evitar o crescimento da lacuna social e promover o talento utilizando as ferramentas da educação. – Lei Nacional de Educação 1993	As competências-chave especificadas no currículo nacional da Hungria incluem **"competências sociais e cívicas"** e **"sentido de iniciativa e empreendedorismo"**. As qualidades centrais das competências sociais e cívicas incluem a **habilidade de se comunicar eficientemente em diferentes esferas da vida, considerar e entender diversos pontos de vista, invocar a confiança na negociação de parceiros e mostrar empatia. Enfrentar o estresse e a frustração e ter capacidade de resposta às mudanças** também fazem parte dessas competências. No que se refere às atitudes, **a cooperação, a assertividade e a integridade** são as mais importantes, como também o interesse no desenvolvimento social e econômico, a comunicação intercultural e o reconhecimento da diversidade. A ambição de superar os preconceitos pessoais e de conseguir um compromisso é um elemento relevante dessa atitude. O senso de iniciativa e de empreendedorismo inclui competências e habilidades tais como planejamento, organização, liderança, gestão, delegação, análise, comunicação e experiências de avaliação, assim como avaliar riscos e assumi-los e o trabalho individual e em equipe. – Currículo central nacional da Hungria, www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Islândia	
O papel das escolas obrigatórias é cooperar com os lares na promoção do desenvolvimento completo de todos os alunos e a sua participação em uma sociedade democrática em constante desenvolvimento. A forma de operação das escolas obrigatórias estará caracterizada pela tolerância e caridade, guiada pelo legado cristão da cultura da Islândia, e se destacará pela igualdade, cooperação democrática, responsabilidade, consideração, pelo perdão e respeito pelo valor do ser humano. As escolas obrigatórias também buscarão organizar seu trabalho de forma tal que corresponda o máximo possível às circunstâncias e necessidades dos alunos, e promover o desenvolvimento total, o bem-estar e a educação de cada indivíduo. As escolas obrigatórias promoverão uma mentalidade aberta entre os alunos e o fortalecimento da sua proficiência na língua islandesa e o seu entendimento da sociedade islandesa, a sua história e especificidades, as condições de vida das pessoas e os deveres individuais para com a comunidade, o meio ambiente e o mundo. Os alunos terão a oportunidade de mostrar criatividade e de adquirir conhecimento e competências na busca constante da educação e do amadurecimento. A atividade escolar proporcionará as bases necessárias para que os alunos mostrem iniciativa e pensamento independente e aumentem suas competências de cooperação. As escolas obrigatórias promoverão uma estreita cooperação entre o lar e a escola com vistas a assegurar uma atividade escolar bem-sucedida e o bem-estar e a segurança geral dos alunos. – Lei da Escola Obrigatória n° 91/2008, Artigo 2, http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/law-and-regulations/Compulsory-School-Act-No.-91-2008.pdf	A política educacional que consta nas diretrizes do currículo nacional tem como base seis pilares fundamentais sobre os quais repousam as diretrizes curriculares. Esses pilares fundamentais são: • letramento; • sustentabilidade; • democracia e direitos humanos; • igualdade; • saúde e bem-estar; • criatividade. Cada um dos pilares fundamentais provém de leis na pré-escola, na escola obrigatória e no 2° ciclo do ensino secundário. Também fazem referência a outras leis que incluem disposições legais para a educação e o ensino no sistema escolar. Os pilares fundamentais fazem referência ao letramento social, cultural, ambiental e ecológico de forma que as crianças e os jovens possam se desenvolver mental e fisicamente, prosperar na sociedade e **cooperar com os outros**. Os pilares fundamentais também se referem a uma visão do futuro, **à habilidade e à vontade de influenciar e ser ativo na manutenção da sociedade, na sua modificação e no seu desenvolvimento**. Os pilares fundamentais têm como base a visão que consta na legislação escolar de que tanto os objetivos sociais como os educacionais do indivíduo devem ser alcançados. – Diretrizes do Currículo Nacional da Islândia para Escolas Obrigatórias http://brunnur.stjr.is/mm/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/.ibmmodres/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/C590D16CBC8439C500257A240030AE7F/Attachment/dskr_grsk_ens_2012.pdf
Irlanda	
– Seção 9(e) da Lei de Educação 1998 O Currículo da Escola Primária declara explicitamente que seu objetivo é incentivar a criança em todas as dimensões de sua vida – espiritual, **emocional**, imaginativa, estética, **social** e física. Essa visão da educação pode ser expressa na forma de três objetivos gerais: • permitir que a criança viva uma vida plena como criança e que realize seu potencial como uma pessoa única; • permitir que a criança se desenvolva como um **ser social**, vivendo e cooperando com outros e dessa forma contribuir para o benefício da sociedade; • preparar a criança para aumentar a sua educação e para uma aprendizagem constante no decorrer da vida. – Currículo da Escola Primaria (Departamento de Educação e Ciência, 1999). São oito os princípios que sustentam a *Framework for Junior Cycle*: • qualidade; • criatividade e inovação; • **engajamento e participação**; • continuidade e desenvolvimento; • **bem-estar**; • escolha e flexibilidade; • educação inclusiva; • aprender a aprender. – *Junior Cycle Framework* (Departamento de Educação e Competências, 2012)	O currículo de 1971 teve como base a filosofia da educação que incorporou os cinco princípios a seguir: • o **desenvolvimento completo** e **harmonioso** da criança; • a importância de fazer as devidas concessões para as diferenças individuais; • a importância dos métodos de atividade e descobrimento; • a natureza integrada do currículo; • a importância da aprendizagem com base no ambiente. – Currículo da Escola Primária (Departamento de Educação e Ciência, 1999) A aprendizagem no centro do ciclo júnior está descrita em 24 declarações, entre as quais: O aluno • tem **consciência dos valores pessoais e um entendimento do processo de elaboração de decisões morais**; • **aprecia e respeita a forma como os diversos valores, crenças e tradições contribuíram para a formação da comunidade e da cultura em que vive**; • **valoriza o que representa ser um cidadão ativo**, com direitos e responsabilidades nos contextos locais e mais amplos; • atua para **salvaguardar e promover seu bem-estar e o dos outros**; • toma iniciativa, é inovador e desenvolve competências empreendedoras; • utiliza a tecnologia e as ferramentas dos meios digitais para aprender, comunicar, trabalhar e pensar de forma colaborativa e criativa com **responsabilidade e ética**. – Estrutura do *Junior Cycle Framework* (Departamento de Educação e Competências, 2012)

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Israel	
Um dos objetivos do sistema educacional é **desenvolver a personalidade da criança**, sua criatividade e seus talentos e garantir seu bem-estar e sua habilidade de viver uma vida plena. – Lei de Estado de Educação, 1953	O currículo do programa de Competências para a Vida foi lançado em 1998. Em 2008, o Ministério da Educação revisou uma versão do programa para as escolas elementares e para os alunos do nível intermediário. Uma revisão do programa para o ensino secundário foi emitida em 2013 e o currículo para os alunos da pré-escola foi emitido em 2014. As competências ensinadas são agrupadas em cinco núcleos: • autoidentidade (por exemplo: autoconhecimento, sentimentos de identidade, imagem corporal, autoconceito etc.); • autorregulação (por exemplo: enfrentar a raiva, gerir tempo, tomar decisões etc.); • relação interpessoal (estabelecer amizade e parceria, mostrar empatia, tomar postura contra uma agressão e *bullying* etc.); • lazer • escolha de carreira e aprendizagem • estresse (por exemplo: buscar ajuda, exercitar estratégias de alívio, identificar situações de risco etc.). O currículo está adaptado às características culturais – Website do Departamento de Aconselhamento Psicológico, http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLeYesody.htm
Itália	
A escola elementar, como parte da educação obrigatória, contribui para a formação do homem e do cidadão de acordo com princípios determinados na Constituição e no respeito e na apreciação da diversidade dos direitos individuais, sociais e culturais. Propõe o desenvolvimento da **personalidade** da criança, promovendo o primeiro letramento cultural. – Lei 148 de 5 de junho de 1990 sobre a reforma da escola elementar (tradução livre para o inglês), www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l148_90.html Os objetivos da escola devem ser definidos com base em quem aprende, com a originalidade da sua jornada pessoal e com as aberturas oferecidas pela rede de relacionamentos que une os ambientes social e familiar. A definição e a implementação das estratégias educacionais e de ensino devem sempre levar em consideração a complexidade e a singularidade de cada pessoa, sua identidade diversa, as suas aspirações e as suas habilidades e fraquezas em diversos estágios do desenvolvimento e do treinamento. O aluno é situado no centro da educação em todos os seus aspectos: cognitivo, afetivo, interpessoal, corporal, estético, ético, espiritual e religioso. Nessa perspectiva, os professores terão de pensar e entender seus projetos educacionais e didáticos não para indivíduos abstratos, mas para pessoas que vivem aqui e agora, que fazem perguntas específicas sobre a vida e que buscam horizontes de significado. – *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf	As diretrizes do currículo de 2012 para o ensino pré-primário, primário e secundário especificam como pontos de referência as principais competências para a aprendizagem durante toda a vida definidas pelo parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, isto é, comunicação na língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia, competências digitais, aprender a aprender, **competências sociais e cívicas, senso de iniciativa e de empreendedorismo** e consciência e expressão cultural. – *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Japão	
(Metas da educação) Artigo 1. O objetivo da educação deve ser buscar o completo desenvolvimento da personalidade e se esforçar para incentivar os cidadãos, saudáveis de corpo e mente, para que tenham as qualidades necessárias para formar uma sociedade e um estado pacífico e democrático. (Objetivos da educação) Artigo 2. Para atingir as metas anteriormente mencionadas, a educação deve buscar os objetivos a seguir, ao mesmo tempo em que respeita a liberdade acadêmica: 1. fomentar uma atitude de adquirir conhecimento e cultura da forma mais ampla, buscar a verdade, cultivar a sensibilidade e o senso de moralidade, ao mesmo tempo em que desenvolve um corpo saudável; 2. desenvolver as habilidades das pessoas e respeitar o seu valor; cultivar a sua criatividade, **incentivar um espírito de autonomia e independência**, e fomentar uma atitude de dar valor ao trabalho ao mesmo tempo que enfatiza os vínculos com a carreira e a vida cotidiana; 3. **fomentar a atitude de valorizar a justiça, a responsabilidade, a igualdade entre homens e mulheres, o respeito mútuo e a cooperação, e de contribuir ativamente, dentro do espírito público, para a construção e o desenvolvimento da sociedade**; 4. estimular a atitude de respeito à vida, cuidado com a natureza e de contribuição à proteção do meio ambiente; 5. incentivar a atitude de respeito às nossas tradições e cultura, amor pela pátria e pela região de origem, juntamente com o respeito pelos demais países e o desejo de contribuir para a paz mundial e o desenvolvimento da comunidade internacional. – Lei Básica de Educação, revisada em 2006 (tradução livre para o inglês realizada pelo Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia)	Os padrões do currículo revisado em 2008 estão focados no "entusiasmo pela vida" e enfatizam uma combinação equilibrada dos três componentes a seguir: • habilidades acadêmicas sólidas – adquirir as bases e os fundamentos, cultivar a introspecção, o desejo de aprender e pensar, tomada de decisões e de ações independentes, assim como o talento e a capacidade de resolução de problemas; • qualidades humanas – cultivar a autodisciplina, manter consideração pelos outros e um senso de inspiração em harmonia com o espírito de cooperação; • saúde e força física – saúde e boa forma para viver com vigor. – Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia (2008), "As revisões dos planos de estudo para o ensino primário e secundário", www.mext.go.jp/english/elsec/__icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf
Coreia	
O objetivo da educação na Coreia é ajudar cada cidadão a construir o seu caráter com base no humanismo, a ter uma vida plena por meio do desenvolvimento de competências e de qualificações necessárias para ser um cidadão democrático, além de contribuir para o desenvolvimento da democracia no país e colocar em prática o ideal humanitário. Com base nesse objetivo para a educação, este currículo tem o objetivo de que a educação deve: a. ser pioneira no desenvolvimento da individualidade e da carreira, além de promover um **desenvolvimento holístico**; b. mostrar criatividade com um novo pensamento e desafios baseados nas capacidades básicas; c. levar a uma vida digna com base no entendimento do conhecimento cultural e dos valores plurais; d. **participar no desenvolvimento da comunidade tendo o espírito de consideração e compartilhamento**, para fazer com que os cidadãos se comuniquem com o mundo. – A estrutura do modelo de currículo do ensino primário e secundário 2009 http://ncic.kice.re.kr/english.kri.org.inventoryList.do	O objetivo da educação na Coreia é ajudar cada cidadão a desenvolver o caráter e as competências necessárias para ser um cidadão independente de acordo com os ideais humanistas, assumindo a responsabilidade pelo bem-estar do país e de toda a humanidade. Este currículo busca desenvolver uma pessoa instruída que: 1. busque **desenvolver sua própria individualidade sobre a base de uma personalidade equilibrada**; 2. seja capaz de cultivar a criatividade assim como buscar e aplicar o conhecimento e as competências; 3. tenha uma trajetória de carreira com conhecimento e entendimento liberal; 4. crie novos valores com base no legado da Coreia; 5. **esteja comprometido, como cidadão, com a melhoria da comunidade**. – O currículo escolar da República de Coreia, 2008

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Luxemburgo	
A escola promove o desenvolvimento das crianças, a criatividade e a **confiança em suas habilidades**. Permite que as crianças adquiram um conhecimento geral, preparando-as para a vida profissional e o exercício de suas responsabilidades como cidadãs em uma sociedade democrática. Ensina os valores éticos com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos e promove o respeito e a igualdade entre meninas e meninos. Serve de base para a educação permanente. – Lei da Educação Obrigatória, 6 de fevereiro de 2009	As competências transferíveis são desenvolvidas na educação básica em diversos campos de desenvolvimento e aprendizagem: 1. abordagens mentais (por exemplo, captar, processar, memorizar e utilizar a informação, produzir nova informação e comunicá-la); 2. formas de aprendizagem (por exemplo, aprender de forma consciente e autônoma, administrar a própria aprendizagem, combinar aprendizagem e bem-estar); 3. **atitudes relacionais** (por exemplo, conhecer os outros e aceitar as diferenças, adaptando o próprio comportamento, e viver os valores democráticos); 4. **atitudes emocionais** (por exemplo, automotivação, conhecimento e aquisição de confiança, identificação na vida escolar). – *Plan d'études de l'enseignement fondamental*, 2011, tradução livre para o inglês, http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2011/0178/a178.pdf#page=49
México	
O objetivo geral da educação básica é garantir que todas as crianças e jovens adquiram conhecimentos fundamentais, desenvolvam competências para a vida, valores e comportamentos necessários para conseguir uma vida pessoal plena, busquem uma cidadania responsável e comprometida, realizem um trabalho produtivo e continuem aprendendo no decorrer da vida. – *Ley General de Educación*	O Programa de Educação Básica define um conjunto de competências que deve ser desenvolvido nos três níveis da educação básica e ao longo da vida: • competências para aprendizagem permanente; • competências para lidar com informações; • **competências para lidar com as situações;** • **competências para a coexistência;** • competências para a vida em sociedade. O desenvolvimento de competências para lidar com as situações requer: enfrentar os riscos e as incertezas, planejar e concluir com sucesso os procedimentos, administrar o tempo, enfrentar mudanças e encarar as que ocorrerem, tomar decisões e assumir as consequências, lidar com o fracasso, a frustração e a desilusão, agir de forma autônoma no desenho e desenvolvimento dos projetos da vida. O desenvolvimento de competências para a coexistência requer: empatia, relacionar-se harmoniosamente com os outros e a natureza, ser assertivo, trabalhar em colaboração com os outros, fazer acordos e negociar com os outros, reconhecer e valorizar a diversidade social, cultural e linguística. – *Plan de estudios 2011, Educacion Basica*
Países Baixos	
a. está focada para que os alunos cresçam em uma sociedade pluralista; b. está parcialmente focada na promoção de uma cidadania ativa e de inclusão social; c. está focada em garantir que os alunos tenham conhecimento e experiência sobre as diferentes culturas e de seus pares. – Lei da Educação Primária, 1981 Artigo 17. Educação em uma sociedade pluralista, cidadania, inclusão social. A educação: a. assume que os alunos cresçam em uma sociedade pluralista; b. está parcialmente focada na promoção de uma cidadania ativa e de inclusão social; c. está focada em garantir que os alunos tenham conhecimento e experiência sobre as diferentes culturas e de seus pares. – Lei da Educação Secundária, 1963	A Estrutura de Qualificação Holandesa (NLQF, na sigla em holandês) especifica padrões para a obtenção de **responsabilidade** e **autonomia** no fim de cada nível educacional. Esses padrões progridem com os níveis mais avançados de educação. Por exemplo, os padrões para os alunos que concluem o ensino secundário completo são os seguintes: • colaborar com os pares e supervisores; • assumir a responsabilidade pelos resultados de suas atividades, seu trabalho e seu estudo; • tomar para si a responsabilidade compartilhada pelos resultados do trabalho dos outros. – Estrutura de Qualificação Holandesa (NLQF), www.nlqf.nl/nlqf-niveaus

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Nova Zelândia	
1. Os mais altos padrões de realização, por meio de programas que permitem a todos os alunos atingir todo o seu potencial como indivíduos e desenvolver **os valores necessários para se tornarem membros plenos da sociedade da Nova Zelândia**. 2. Igualdade de oportunidades educacionais para todos os neozelandeses, identificando e removendo as barreiras para atingir esse objetivo. 3. Ampliação do conhecimento e competências necessárias para que os neozelandeses possam competir com sucesso no mundo moderno e em constante mutação. 4. Uma base sólida nos primeiros anos para aprendizagem e realização futuras por meio de programas que incluem apoio aos pais em seu papel vital como primeiros professores das crianças. 5. Uma educação abrangente por meio de um currículo equilibrado, cobrindo as áreas essenciais da aprendizagem. Deve ser priorizado o desenvolvimento de altos níveis de competência (conhecimento e habilidades) em letramento e cálculo, ciência e tecnologia e atividades físicas. 6. Atingir a excelência por meio da determinação de objetivos claros de aprendizagem, monitoramento do desempenho dos alunos em relação aos objetivos e programas que atendam as necessidades individuais. 7. Sucesso na aprendizagem para pessoas com necessidades especiais, assegurando que sejam identificadas e que recebam apoio necessário. 8. Acesso dos estudantes a um sistema de qualificações reconhecido nacional e internacionalmente para incentivar um alto nível de participação na educação pós-escolar na Nova Zelândia. 9. Aumento da participação e do sucesso dos maoris por meio do aperfeiçoamento das iniciativas de educação maori, incluindo educação em Te Reo Maori, conforme determinado pelos princípios do Tratado de Waitangi. 10. **Respeito pelo legado de diversidade étnica e cultural do povo da Nova Zelândia**, reconhecendo o local único dos maoris e o papel da Nova Zelândia no Pacífico e como membro da comunidade internacional de nações. – Metas de Educação Nacionais, 2004	O Currículo da Nova Zelândia identifica cinco competências-chave: • pensar; • utilizar linguagem, símbolos e textos; • ter **autocontrole**; • **relacionar-se com os outros**; • **participar e contribuir**. • – Currículo da Nova Zelândia online, http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Key-competencies
Noruega	
A educação e o treinamento visam a proporcionar a percepção da diversidade cultural e demonstrar respeito pelas convicções individuais. Devem promover a democracia, a igualdade e o pensamento científico. Os alunos e aprendizes têm de desenvolver conhecimento, competências e **atitudes** para que possam dirigir suas vidas e participar do mercado de trabalho e da sociedade. Devem ter a oportunidade de ser criativos, **comprometidos** e inquisitivos. Os alunos e aprendizes devem aprender a pensar criticamente e a **agir eticamente**, com consciência ambiental. – Capítulo 1 da lei de Educação	As determinações-chave das leis que regem a educação na Noruega estão agrupadas nos temas: **panorama moral**, habilidades criativas, **trabalho**, educação geral, **cooperação** e meio ambiente. – Currículo central para a educação primária, secundária e de adultos na Noruega, www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf
Polônia	
O objetivo da educação básica é construir as bases do "conhecimento intelectual, ético, **emocional**, **social** e físico das crianças". Entre as habilidades mais importantes a serem ensinadas nesse período estão: o trabalho em equipe e a capacidade de aprender a descobrir os próprios interesses, entre outras. Da mesma forma, uma das metas do ensino secundário e superior é desenvolver ainda mais essas competências não cognitivas. – *Rozporza ̨dzenie o podstawie programowej - Dziennik Ustaw* 15. 01. 2009, nº 4, poz 7	A Estrutura de Qualificações da Polônia especifica as qualificações que é preciso obter em termos de competências cognitivas e sociais em todos os níveis da educação básica e posteriores. Algumas das competências que devem ser incentivadas na educação básica incluem: **entendimento dos papéis na sociedade, trabalho em equipe, desempenho das responsabilidades relacionadas com o papel de cada pessoa na sociedade, cooperação, competências de comunicação**. Os níveis mais altos de educação preparam as crianças para **trabalhar independentemente, pensar eticamente, comportar-se responsavelmente** etc. www.kwalifikacje.edu.pl/pl/

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Portugal	
Seção II. Organização do currículo da educação primária Artigo 15. Formação pessoal e social dos alunos As escolas, no âmbito de sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para a mídia, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa. Seção IV. Gestão do currículo dos ensinos básico e secundário Artigo 21. Promoção do sucesso escolar e) Desenvolver ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco. – Decreto-lei n.º 139/2012	Seção II. Organização do currículo da educação primária Artigo 15. Formação pessoal e social dos alunos As escolas, no âmbito de sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para a mídia, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa. Seção IV. Gestão do currículo dos ensinos básico e secundário Artigo 21. Promoção do sucesso escolar e) Desenvolver ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco. – Decreto-lei n.º 139/2012
Eslováquia	
Em conformidade com o Artigo 4 da nova Lei de Educação de 2008, o objetivo da educação é permitir que os alunos possam: • adquirir competências, especialmente de comunicação, orais e escritas, habilidade de utilizar as tecnologias da informação e da comunicação na língua nacional, na língua materna e em línguas estrangeiras, letramento matemático e competências no campo da ciência e da tecnologia, capacidade de aprendizagem no decorrer da vida, competências sociais e cívicas, empreendedoras e culturais; • aprender e usar pelo menos duas línguas estrangeiras; • aprender como identificar e analisar problemas, propor soluções e forma de solucioná-las; • desenvolver competências manuais, criativas e psicomotoras artísticas; • fortalecer o respeito pelos pais e pelas outras pessoas, pelos valores culturais e nacionais e pelas tradições do estado e da língua materna; • fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades e pelos princípios fundamentais da Convenção para a proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Individuais; • estar preparado para uma vida responsável em uma sociedade livre, dentro do espírito do entendimento e da tolerância, igualdade entre homens e mulheres, amizade entre as nações, tolerância nacional, étnica e religiosa; • aprender como desenvolver e cultivar a sua personalidade e a aprendizagem no decorrer da vida, trabalhar em equipe e assumir responsabilidades; • aprender a controlar e regular o seu comportamento, cuidar e proteger sua saúde e o meio ambiente e respeitar os valores humanos éticos universais. – Lei de Educação 245/2008, tradução para o inglês extraída de "World Data on Education 7th education 2010/11" UNESCO (2012)	A educação primária proporciona a base inicial para que os estudantes (alunos) desenvolvam gradativamente as competências-chave como alicerce da educação geral por meio dos objetivos a seguir: • proporcionar grandes oportunidades para que os estudantes (alunos) examinem seu ambiente cultural e natural e desenvolvam imaginação, criatividade e interesse por explorá-lo; • permitir que os estudantes (alunos) explorem as suas próprias competências e oportunidades de desenvolvimento de forma a adquirir a capacidade básica de aprender a aprender e de autoconhecimento; • apoiar os processos cognitivos e as capacidades dos estudantes (alunos) para que pensem crítica e criativamente por meio da aquisição de suas próprias competências cognitivas e da resolução ativa de problemas; • desenvolver equilibradamente as competências dos estudantes (alunos) para a comunicação e o autoconhecimento, para avaliar (selecionar e decidir) e agir de forma proativa na base da autogestão e autorreflexão; • promover o desenvolvimento das capacidades intra e interpessoais dos estudantes (alunos), especialmente para que se abram a relações sociais, cooperem eficazmente, desenvolvam solidariedade e sensibilidade social em relação a colegas de classe, professores, pais, outras pessoas ao seu redor e em seu próprio ambiente cultural e natural; • conduzir os estudantes (alunos) para que tolerem ou aceitem as outras pessoas e seus valores espirituais e culturais; • ensinar os estudantes (alunos) a fazer uso de seus direitos e ao mesmo tempo cumprir suas obrigações, assumir responsabilidade por sua saúde com proteção ativa e força. – Currículo nacional para a educação primária (tradução livre para o inglês), http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Eslovênia	
Uma das metas principais para a educação básica é: • promover o desenvolvimento harmônico físico, cognitivo, emocional, moral, espiritual e social do indivíduo, respeitando os mecanismos de desenvolvimento. – Lei Escolar Básica As metas de educação da República da Eslovênia incluem: • educar para a tolerância mútua, promover a consciência da igualdade de gênero, o respeito pela diversidade humana e a cooperação mútua, o respeito pelos direitos humanos, das crianças e as liberdades individuais, promover a igualdade de oportunidades para mulheres e homens e, portanto, desenvolver competências para viver em uma sociedade democrática; • promover a consciência da integridade do indivíduo; • despertar a consciência da cidadania e da identidade nacional e ampliar o conhecimento da história e da cultura da Eslovênia; • educar para o desenvolvimento sustentável e a participação ativa na sociedade democrática, incluindo conhecimento profundo e atitude responsável sobre si mesmo, a própria saúde, as outras pessoas, a cultura própria e outras culturas, os ambientes naturais e sociais e em relação às gerações futuras. – Lei da Organização e Financiamento da Educação	As metas nacionais de educação relacionadas com Educação e Progresso Social (ESP, na sigla em inglês) estão listadas no currículo, especificamente dentro de três temas principais: sociedade, cultura patriótica e cultura cidadã e ética (incluindo diretrizes para um ensino transcurricular e recomendações didáticas para os professores) e como matéria opcional ética, religião e ética. As metas relacionadas com ESP são atingidas por meio de planos de educação escolar obrigatória (no sentido de comportamento positivo), definidos pela Lei Escolar Básica. E seu objetivo é dar suporte ao desenvolvimento dessas competências por diferentes tipos de atividade, incluindo lições regulares em classe. Finalmente, essas metas são parte importante da missão buscada pelos serviços sociais das escolas. – Resposta a um questionário das autoridades da Eslovênia sobre o currículo das matérias obrigatórias na escola primária.
Espanha	
As habilidades cognitivas, sendo imprescindíveis, não são suficientes; é necessário adquirir desde cedo competências transversais, como o pensamento crítico, a gestão da diversidade, a criatividade ou a capacidade de se comunicar, e atitudes-chave como a confiança individual, o entusiasmo, a constância e a aceitação de mudanças. – Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa	Uma série de competências centrais foi identificada e introduzida no currículo da educação básica e secundária. Entre elas estão: • competências de comunicação; • competências matemáticas; • conhecimento e interação com o mundo físico; • processamento de dados e competências digitais; • competências sociais e cívicas; • competências culturais e artísticas; • aprender a aprender; • autonomia e iniciativa pessoal. – Website do Ministério da Educação, Cultura e Esportes, http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos. html (acesso em 10 de setembro de 2014)
Suécia	
O objetivo da educação dentro do sistema escolar é que as crianças e os jovens adquiram e desenvolvam conhecimento e valores. Deve-se promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças e alunos e o desejo de aprender ao longo da vida. O objetivo da educação também é a cooperação com as famílias das crianças e dos alunos e a promoção de seu desenvolvimento pessoal e equilibrado para que sejam indivíduos e cidadãos ativos, criativos, competentes e responsáveis. – Capítulo 1 da Lei da Escola	As metas da escola são que cada aluno possa: • determinar e expressar pontos de vista éticos com base no conhecimento dos direitos humanos e dos valores democráticos básicos, assim como nas experiências pessoais; • respeitar o valor intrínseco das outras pessoas; • rejeitar a sujeição das pessoas à opressão e ao tratamento degradante e ajudar os outros; • ter empatia com outras pessoas e entender a sua situação, e também desenvolver a vontade de atuar visando aos interesses delas; • mostrar respeito e cuidado pelo ambiente a seu redor e em uma perspectiva mais ampla. – Currículo para a escola obrigatória, pré-escola e centro de recreação 2011

Anexo 5.A. Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
Suíça (Cantão de Zurique)	
O sistema educacional proporciona ao indivíduo o conhecimento de acordo com a sua predisposição, suas aptidões e seus interesses. Promove o desenvolvimento de uma personalidade madura, tolerante e responsável e prepara os alicerces para a profissão e a vida em conjunto na sociedade e na democracia. – Lei da Educação 2002 (tradução livre) A escola elementar proporciona conhecimento e competências básicas, conduz ao reconhecimento de conexões. Promove respeito pelo próximo e pelo ambiente e busca o desenvolvimento integral das crianças para que se tornem pessoas independentes e socialmente competentes. A escola se esforça para despertar o prazer da aprendizagem. Em particular, promove responsabilidade, compromisso, juízo, capacidade de julgar e de criticar e abertura ao diálogo. O ensino leva em consideração os talentos individuais e as inclinações das crianças e estabelece os fundamentos para a aprendizagem ao longo da vida. – Lei da Educação Obrigatória 2005 (tradução livre para o inglês)	A secretaria da OCDE não conseguiu identificar informação relevante.
Turquia	
O objetivo geral do sistema nacional de educação é formar cidadãos turcos: • como indivíduos comprometidos com os princípios, a revolução e o nacionalismo de Atatürk definido na Constituição; comprometidos com a proteção e desenvolvimento dos valores nacionais, humanos, morais e culturais daqueles que amam e continuamente tentam manter a família, e que têm consciência dos seus deveres e responsabilidades com a República Turca, um estado de direito democrático, social e secular baseado nos direitos humanos e nos princípios básicos definidos na Constituição; • como indivíduos de caráter, personalidade equilibrada e saúde (corporal, mental, moral, espiritual e emocional), livres, com habilidade de pensamento científico e com uma ampla visão de mundo, valores humanos, e que sejam responsáveis perante a sociedade, sendo criativos e produtivos; • como indivíduos alinhados com seus próprios interesses e habilidades, para prepará-los para a vida e ajudá-los a adquirir conhecimento, competências, comportamentos e hábitos de trabalho, e para garantir que tenham uma profissão que os faça felizes e que contribua para a felicidade da sociedade. – Lei Básica de Educação Nacional de 1973	O objetivo do currículo escolar dos níveis pré-primário, primário e secundário é que os alunos tenham as competências a seguir: • uso correto e eficiente do idioma turco; • pensamento crítico; • pensamento criativo; • pensamento analítico; • tomada de decisões; • empreendedorismo; • percepção da mudança e da continuidade; • controle das emoções; • comunicação e empatia; • resolução de problemas; • pesquisa; • utilização da tecnologia da informação; • inclusão social e cidadania; • consciência da democracia. – Respostas das autoridades turcas a questionário sobre o currículo nacional.
Reino Unido (Inglaterra)	
Requisitos gerais em relação ao currículo: 1. O currículo para uma escola subvencionada ou uma creche subvencionada atende os requisitos desta seção se for um currículo equilibrado e com amplas bases que: a. promove o desenvolvimento espiritual, moral, cultural, mental e físico dos alunos na escola e na sociedade; b. prepara os alunos da escola para as oportunidades, responsabilidades e experiências que terão no decorrer da vida. – Lei da Educação 2002	A secretaria da OCDE não conseguiu identificar informação relevante.

Anexo 5.A. **Objetivos nacionais e subnacionais do sistema educacional e estruturas de competências que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais** (continuação)

Objetivos do sistema educacional	Estruturas de competências para os currículos nacionais
EUA (Califórnia)	
Cada criança é uma pessoa única, com necessidades únicas, e o objetivo do sistema educacional deste Estado é permitir que cada uma delas desenvolva plenamente o seu potencial. – Plano Estratégico 2002-07	A Secretaria da OCDE não conseguiu identificar informação relevante.
Brasil	
O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, Artigo 32	De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão a desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. – Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos
Federação Russa	
A missão da educação na Federação Russa é o desenvolvimento do potencial positivo social, cultural e econômico de todos os cidadãos e o desenvolvimento socioeconômico da Federação. – Padrão educacional federal para a educação primária, 2010	Os padrões educacionais federais para cada nível escolar incluem diferentes capacidades relacionadas com o desenvolvimento social e da personalidade. Essas capacidades são: 1. educação patriótica: cidadania e identidade étnica, valores humanos, democráticos e tradicionais, conhecimento da língua, história e cultura da Rússia; 2. **autodesenvolvimento e autoeducação, abordagem abrangente ao estudo e à escolha profissional, autodependência e autoajuda**; 3. formação de uma mentalidade que corresponda ao nível moderno de ciência e prática social e que considere a diversidade étnica, cultural, linguística, social e religiosa; 4. **competências de comunicação que incluam o respeito pelos outros, a prontidão para cooperar com os outros em todas as áreas, boa vontade**; 5. **desenvolvimento moral que inclua comportamento moral e responsabilidade pelo próprio comportamento**; 6. valores do comportamento saudável e seguro; 7. educação estética; 8. valores familiares. – Padrões educacionais federais para a educação geral http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543

Capítulo 6

Como fomentar competências socioemocionais?

Legisladores, professores e pais podem desempenhar um importante papel no aperfeiçoamento das competências socioemocionais das crianças. Estas, em conjunto com as competências cognitivas, são ingredientes fundamentais para o bem-estar individual e o progresso social. As competências socioemocionais podem ser medidas de forma confiável dentro de limites culturais e linguísticos. Os responsáveis pela elaboração de políticas podem usar essas informações para aperfeiçoar o entendimento sobre os hiatos de competências e desenhar melhor as estratégias para abordá-las. Professores e pais podem ampliar a noção das necessidades de competência das crianças e criar ambientes positivos de aprendizagem. As competências socioemocionais podem ser aprimoradas e mobilizadas para melhorar as oportunidades na vida das crianças e da sociedade. Este relatório identifica os tipos de competências que são importantes e também as políticas, as práticas e as intervenções em andamento, com vista a incentivá-las. Este capítulo conclusivo avalia a discrepância entre "o que funciona" e "o que ocorre na prática".

"– Mas você sempre foi um excelente homem de negócios, Jacob!
– gaguejou Scrooge, tentando justificar a si mesmo com aquelas palavras.

– Negócios?! – gritou o Fantasma, torcendo novamente as mãos. – A busca da fraternidade e do bem comum é que deveria ter sido o meu negócio. A caridade, a misericórdia, a tolerância, a paciência, a bondade, tudo isso era parte do meu negócio e eu não sabia. Meus assuntos financeiros eram apenas a gota d'água no enorme oceano dos meus negócios."

Um Conto de Natal, de Charles Dickens

Tradução de Carmen Seganfredo e Ademilson Franckini, editora L&PM

Mensagens políticas

Várias implicações políticas decorrem da síntese de evidências apresentadas neste relatório.

As crianças precisam de um conjunto bem equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para ter sucesso na vida e contribuir para o progresso social

Competências cognitivas e socioemocionais sempre foram importantes ao longo da história da humanidade em uma grande variedade de regiões geográficas e culturais. Este relatório mostrou que as crianças de nossa geração não são diferentes. Precisarão de um conjunto abrangente de capacidades cognitivas e socioemocionais para enfrentar melhor os desafios socioeconômicos do século 21. Diferentes tipos de competências são particularmente importantes para diferentes resultados. As competências cognitivas são essenciais para elevar o desempenho na educação e no mercado de trabalho. Competências socioemocionais têm um papel fundamental na promoção de estilos de vida mais saudáveis, cidadania ativa, mais satisfação com a vida e sociedades mais seguras. Entretanto, as competências cognitivas e as socioemocionais não atuam de forma isolada no estímulo a comportamentos e resultados positivos. Essas competências interagem, permitem trocas mútuas e reforçam suas contribuições para o progresso individual e da sociedade.

A capacidade de as crianças alcançarem objetivos, trabalharem em grupo com eficiência e lidarem com as emoções ajuda a aperfeiçoar seus resultados ao longo da vida; competências socioemocionais, como perseverança, sociabilidade e autoestima desempenham papéis fundamentais

Evidências do estudo empírico da OCDE, assim como a revisão de estudos de intervenção, indicam as competências socioemocionais que impulsionam o desempenho da criança ao longo da vida. São competências que podem ser usadas construtivamente em diferentes situações: para atingir objetivos, colaborar com outros e lidar com situações estressantes. Evidências sugerem que perseverança, sociabilidade e autoestima estão entre as competências socioemocionais que, ao serem desenvolvidas, irão beneficiar as crianças e a sociedade. No entanto, é importante ter uma visão matizada sobre a necessidade de competências, uma vez que nem todas as competências socioemocionais mostram resultados socioeconômicos positivos. Na Noruega, por exemplo, evidências mostraram que elevar o nível de competências socioemocionais, como a extroversão, reduzia a depressão declarada, mas ao mesmo tempo aumentava a obesidade autoavaliada.

Competências socioemocionais podem ser aprimoradas, melhorar os ambientes de aprendizagem e mobilizar os programas de intervenção

Competências socioemocionais são capacidades que podem ser aprendidas e que habilitam as pessoas a desempenhar com sucesso e consistência uma atividade ou tarefa, e podem ser desenvolvidas e ampliadas mediante o aprendizado. Evidências disponíveis em alguns países da OCDE sugerem haver espaço para aprimorar competências das crianças a partir de reformas políticas, inovações dos professores e esforços dos pais. Diversos programas de intervenção bem-sucedidos apresentam

características comuns: 1) ênfase em ligações emocionais, com relacionamentos afetuosos e acolhedores entre pais, professores, instrutores e crianças; 2) garantia de consistência na qualidade do ambiente de aprendizagem nas famílias, nas escolas, em locais de trabalho e na comunidade; 3) oferta de treinamento de competências para crianças e professores com base em práticas sequenciadas, ativas, focadas e explícitas; 4) introdução de programas entre a primeira infância e a adolescência, e acompanhamento e complementação dos investimentos feitos anteriormente.

As intervenções podem ser especialmente benéficas para grupos menos favorecidos, já que eles não dispõem de acesso a ambientes estimulantes de aprendizagem em casa e tendem a ser expostos a situações mais estressantes. Uma vez que o aprendizado de competências socioemocionais ocorre dentro do contexto da educação formal e fora dele, a atuação isolada de partes interessadas pode não ser tão eficaz quanto um esforço coordenado. Escolas devem se unir a famílias e comunidades locais para melhorar a formação e o desenvolvimento de competências.

Evidências sugerem que "competência gera competência", e investir cedo em competências socioemocionais é fundamental para melhorar a perspectiva na vida de populações menos favorecidas e reduzir as desigualdades socioeconômicas

Crianças evoluem a partir de competências fundamentais desenvolvidas no início da vida. "Competência gera competência": os níveis atuais de competências de uma criança determinam até que ponto ela obterá mais competências no futuro. Assim sendo, os investimentos precoces proporcionam os maiores retornos, garantindo níveis mais altos de competências e resultados positivos na idade adulta. Evidências sugerem que, embora o período sensível para o desenvolvimento de competências cognitivas ocorra mais cedo no ciclo de vida da criança, a janela de desenvolvimento de competências socioemocionais continua por toda a infância e adolescência. Uma forma eficiente de reduzir as desigualdades nos resultados educacionais, de mercado de trabalho e sociais é investir cedo e ao longo dos anos de escola em competências socioemocionais nas populações menos favorecidas.

Avaliações regulares de competências socioemocionais podem fornecer informações valiosas sobre como melhorar os contextos de aprendizagem e assegurar o desenvolvimento de competências

As competências socioemocionais podem ser criteriosamente medidas pelo menos dentro de certos limites culturais e linguísticos. Algumas medidas existentes podem predizer uma série de resultados futuros. Se coletadas regularmente, medidas apropriadas de competências socioemocionais relevantes podem oferecer informações valiosas sobre déficits e tendências. Boas medições dessas competências, juntamente com informações sobre ambientes de aprendizagem, irão ajudar a identificar os contextos de aprendizagem e as contribuições que podem ser associados ao desenvolvimento socioemocional. Essas informações são valiosas para os responsáveis pelas políticas educacionais, que precisam identificar prioridades; para as escolas, que precisam reformar práticas curriculares e extracurriculares; para os pais, que precisam ajustar o ambiente doméstico de aprendizagem e a forma de criar os filhos. A medição também pode ajudar a aumentar a consciência sobre a importância desse tipo de competência para o futuro das crianças e seu progresso social.

Embora os responsáveis pelas políticas nos países da OCDE e parceiros econômicos reconheçam a importância das competências socioemocionais, há diferenças entre as várias políticas e programas disponíveis.

A maioria dos sistemas educacionais em países da OCDE reconhece a necessidade de desenvolver as competências socioemocionais dos alunos, como autonomia, responsabilidade e capacidade de cooperação. Existem algumas iniciativas locais e experimentais que proporcionam práticas

e materiais de ensino úteis. No entanto, há diferenças na quantidade de políticas e programas disponíveis para ajudar as escolas e as famílias no desenvolvimento dessas competências. Além disso, raramente há, nos sistemas educacionais, políticas e programas pensados especificamente para incrementar as competências socioemocionais. Pode ser útil disponibilizar amplamente as informações sobre iniciativas locais, e experimentar práticas bem-sucedidas por políticas educacionais, com o intuito de identificar abordagens sólidas e examinar criticamente seus pontos fortes e suas limitações. Isso irá ajudar os países a entender melhor "o que funciona" para aumentar competências socioemocionais, sob quais condições e para quem.

Muitos países oferecem diretrizes para que as escolas avaliem as competências socioemocionais dos alunos, e as escolas costumam reportá-las nos boletins escolares; no entanto, professores e pais têm acesso limitado a orientações detalhadas sobre como estimular essas competências.

Os boletins escolares representam uma das formas mais comuns de as escolas avaliarem e reportarem as competências socioemocionais dos alunos nos países da OCDE e seus parceiros econômicos. Muitos países oferecem diretrizes para que as escolas avaliem esse tipo de competência. Desse modo, os pais têm a oportunidade de saber como seus filhos estão em termos de desenvolvimento socioemocional. No entanto, não são muitos os sistemas educacionais que proporcionam orientações detalhadas para escolas e professores sobre como ajudar os alunos a desenvolver tais competências. Embora essa característica ofereça flexibilidade no planejamento de estratégias de ensino, pode não ser útil aos que tiverem menos conhecimento e experiência no ensino dessas competências.

Principais constatações deste relatório

	O que sabemos	O que não sabemos
Competências socioemocionais	• Competências socioemocionais impactam os resultados sociais e o bem-estar subjetivo. • O impacto pode ser explicado pela influência direta na definição do comportamento e no estilo de vida da pessoa, o que por sua vez define os resultados socioeconômicos. • As competências cognitivas e socioemocionais influenciam-se mutuamente. • Entre as maiores impulsionadoras de sucesso futuro, estão as competências que aumentam a capacidade de a criança atingir objetivos (como a perseverança), de trabalhar em grupo (como a sociabilidade) e de lidar com as emoções (como a autoestima). • Competências socioemocionais são maleáveis durante a infância e a adolescência. • Instrumentos de medição estão disponíveis dentro de limites culturais e linguísticos. Existem metodologias para ajudar a reduzir o viés causado pelas diferenças culturais e de estilo de resposta, mas essas metodologias precisam ser ampliadas. O projeto ESP da OCDE irá explorar mais essa questão no futuro. • Competências socioemocionais também podem ter efeitos negativos sobre os resultados socioeconômicos.	• Existem escassas evidências sobre interligações entre contextos de aprendizagem, competências e resultados. • Poucos estudos avaliaram o impacto no longo prazo (pelo menos por 10 anos) dessas competências sobre os resultados socioeconômicos. • Não há instrumentos que meçam com confiança os níveis e o desenvolvimento das competências socioemocionais além de seus limites culturais e linguísticos. • Há poucas evidências para explicar por que algumas competências socioemocionais têm efeitos positivos sobre um resultado e efeitos negativos sobre outro.
Competências cognitivas	• Competências cognitivas impactam o desempenho na educação e no mercado de trabalho. • Elas são maleáveis. Seu período sensível parece ser logo no começo da vida, diferentemente do que ocorre com as competências socioemocionais. • Há diversos instrumentos internacionais transculturais disponíveis, incluindo aqueles empregados no PISA.	• Não há instrumentos internacionais e validados transculturalmente para avaliar o crescimento das competências cognitivas.

Contextos de aprendizagem	• Famílias, escolas e comunidades são importantes para o desenvolvimento de competências socioemocionais. • O engajamento e a ligação emocional dos pais têm considerável impacto sobre o desenvolvimento socioemocional precoce das crianças. São características que aparecem frequentemente nas intervenções bem-sucedidas. • As escolas podem incentivar as competências socioemocionais fortalecendo as interações entre professores/mentores e alunos, usando exemplos da vida real em atividades curriculares e extracurriculares. • Os contextos de aprendizagem familiar, escolar e comunitário podem se influenciar mutuamente. • Diferentes contextos de aprendizagem são mais importantes em diferentes estágios da vida. • O atual nível de competência determina até que ponto a pessoa pode se beneficiar de novos investimentos de aprendizagem.	• Há poucos estudos (incluindo aqueles que avaliam a eficácia dos programas de intervenção) que permitem alegações causais a respeito do impacto de contextos e práticas de aprendizagem sobre as competências. • Há poucas evidências sobre os contextos de aprendizagem na comunidade que promovem o desenvolvimento socioemocional. • Poucos estudos avaliaram o impacto no longo prazo (pelo menos por 10 anos) dos contextos e das intervenções de aprendizagem sobre o desenvolvimento socioemocional.

Discrepâncias entre "o que funciona" e "o que ocorre na prática"

As várias partes interessadas em educação enfrentam hiatos de conhecimento, expectativa e capacidade em relação à melhor maneira de incrementar as competências socioemocionais das crianças. Essas disparidades produzem ineficiências: atrasam investimentos em competências; criam descontinuidades em investimentos em diferentes estágios da educação e desigualdades na qualidade dos ambientes de aprendizagem. A redução dessas discrepâncias é essencial, já que são necessários vários grupos para executar com eficiência os programas para o desenvolvimento de competências.

Embora a comunidade de pesquisa tenha começado a gerar informações sobre quais são as competências socioemocionais mais importantes e como desenvolvê-las, esse conhecimento não parece ser amplamente divulgado entre as comunidades políticas e profissionais. Ainda que a experiência individual de professores e o conhecimento dos pais proporcionem uma importante orientação para o aperfeiçoamento de competências socioemocionais das crianças, evidências objetivas com base em estudos longitudinais de grande escala e programas de intervenção podem oferecer visões úteis. A comunidade de pesquisa pode, por sua vez, aprender com a comunidade de profissionais sobre os tipos de competências socioemocionais e contextos de aprendizagem que ainda não foram considerados pelos pesquisadores. Os pesquisadores só podem destacar competências que podem ser mensuradas e que reconhecidamente tenham alguma importância. Assim, intercâmbios entre as duas comunidades ajudam a corrigir as discrepâncias entre a prática e a pesquisa educacional.

Embora evidências sugiram a importância de assegurar certa coerência nos contextos de aprendizagem envolvendo escolas, famílias e comunidades, parece haver pouca troca de informações entre essas áreas, em política ou na prática. Embora ocorram trocas regulares de informações entre escola e pais, é provável que elas se concentrem mais nas capacidades acadêmicas das crianças. As informações sobre as competências socioemocionais são partilhadas com menos frequência. Além do mais, apenas informações limitadas são transferidas de um nível do sistema escolar para outro. Não está claro até que ponto as competências cognitivas e socioemocionais das crianças são comunicadas ao longo da vida escolar da criança. Uma vez que "competência gera competência", como destacado neste relatório, seria imperativo que as escolas compartilhassem os detalhes das competências das crianças e de sua trajetória à medida que elas progridem no sistema escolar.

Uma área em que a diferença entre as evidências e as práticas existentes está se estreitando é de investimentos precoces. Atualmente, muitos países membros da OCDE estão considerando seriamente a educação e o cuidado na primeira infância, e começaram a fazer ajustes em seus sistemas educacionais (OCDE, 2012). É fundamental que esses esforços assegurem a promoção de múltiplas competências, incluindo as socioemocionais, de modo a maximizar os resultados e as oportunidades para as crianças, acarretando maior progresso social.

Uma das razões por trás da discrepância entre comunidades de pesquisadores e profissionais é esta: professores e administradores de escolas têm a impressão de que investir em competências socioemocionais irá requerer importantes investimentos adicionais em esforços e recursos. Conforme descrito nos Capítulos 4 e 5, a experiência de alguns países sugere que isso não é necessariamente verdadeiro. O incentivo às competências socioemocionais pode ocorrer lado a lado com os esforços em curso para melhorar as competências cognitivas. O estímulo ao desenvolvimento socioemocional das crianças pode ser feito pela adaptação das atuais práticas de ensino e aprendizagem mediante treinamento sequenciado; formas ativas de aprendizagem; tempo e atenção dedicados a tarefas que desenvolvam as competências; e objetivos explícitos. Uma abordagem holística na formação de competências pode e deve ser incorporada à sala de aula.

O caminho para o futuro

Este capítulo apresenta sugestões para os interessadas em aperfeiçoar políticas, práticas e pesquisas relacionadas à formação e ao desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças.

Para os responsáveis pela formulação de políticas

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

Para os administradores de escolas

- Avaliar se o sistema escolar está investindo o suficiente no estímulo e na medição das competências socioemocionais.
- Avaliar se as medições e metodologias usadas para estimular as competências socioemocionais são apropriadas.
- Incentivar o envolvimento de pais e da comunidade, e assegurar que eles complementem os esforços da escola.
- Promover o apoio a todo o sistema para endossar e incorporar a aprendizagem socioemocional nos currículos. Isso incentivará os professores que acreditam na importância do desenvolvimento socioemocional, mas que enfrentam pressões para assegurar um bom desempenho nas principais disciplinas, como matemática e línguas.

Para os pesquisadores

- Apontar os contextos de aprendizagem e as competências socioemocionais que impulsionam as perspectivas futuras das crianças. O objetivo é identificar os que funcionam e outros menos conhecidos. Seria importante desenvolver uma estrutura abrangente para entender melhor a multiplicidade de intervenções, contextos de aprendizagem e instrumentos de política que podem ser valiosos. Na área de aprendizagem, os estudos qualitativos podem ajudar.
- Identificar as competências socioemocionais relevantes para as crianças – da primeira infância até o início da adolescência – que podem ser medidas confiavelmente e que sejam sólidas independentemente da cultura e do idioma.
- Esclarecer melhor as trajetórias causais que explicam a relação entre contextos de aprendizagem, competências e resultados. É particularmente importante identificar de que forma diferentes contextos de aprendizagem impulsionam o desenvolvimento de competências. É igualmente importante reconhecer como diferentes competências – cognitivas e socioemocionais – impulsionam em conjunto os resultados positivos no âmbito educacional, do mercado de trabalho e social.
- Expandir para além dos Estados Unidos as evidências dos estudos sobre intervenções bem-sucedidas em escolas.

Para a OCDE

- Continuar sintetizando as informações sobre políticas, práticas e pesquisas relacionadas às competências socioemocionais. Isso pode ser feito mediante trabalho com os países e com outras atividades da OCDE para identificar práticas de educação e ensino que possam incentivar essas competências.
- Prosseguir com o trabalho empírico sobre dados longitudinais de países da OCDE e seus parceiros econômicos para aprimorar a base de evidências.
- Continuar a divulgar amplamente as conclusões entre todos os grupos interessados.
- Manter os esforços para desenvolver e validar medidas de competências socioemocionais que sejam representativas além de limites culturais e linguísticos, usando como base os investimentos anteriores feitos no PISA.
- Desenvolver estratégias para lançar uma coleta de dados longitudinais internacionais sobre a dinâmica das competências socioemocionais.

Em relação a este último ponto, a OCDE está preparando um estudo longitudinal internacional sobre o desenvolvimento das competências nas cidades. Foi motivado pela ausência de dados longitudinais comparáveis internacionalmente sobre competências que acompanhem as crianças ao longo do tempo. As análises empíricas mostradas nos Capítulos 3 e 4 precisaram se basear em estudos longitudinais existentes, que incluem medidas de competências que não são comparáveis entre diferentes países. O propósito da nova coleta de dados da OCDE é acompanhar a vida de duas coortes de crianças (1ª e 7ª séries – com aproximadamente 6 e 12 anos de idade, respectivamente), recolhendo dados em várias medidas de competências socioemocionais, contextos de aprendizagem e desempenho socioeconômico ao longo do tempo. Em curto prazo, os microdados serão usados para avaliar a distribuição de competências socioemocionais e para identificar os contextos de aprendizagem associados ao seu desenvolvimento. Em médio prazo, serão empregados para avaliar a formação de competências socioemocionais à medida que as crianças progridem no sistema educacional. Em longo prazo, serão usados para esclarecer quais as contribuições políticas relevantes que podem ajudar a aprimorar as competências socioemocionais e identificar as competências que

promovem o sucesso da pessoa durante a vida, tais como conclusão do ensino superior, transição harmoniosa da escola para o trabalho, adoção de estilo de vida saudável e cidadania ativa. O Quadro 6.1 resume as principais características do estudo proposto.

Quadro 6.1. **Estudo longitudinal internacional da OCDE sobre o desenvolvimento das competências nas cidades**

• **Objetivos**	Identificar o processo de formação de competências socioemocionais e seus resultados socioeconômicos.
• **Entrevistados**	Estudantes, professores e pais.
• **Meta de coortes**	Crianças na 1ª e na 7ª série (com aproximadamente 6 e 12 anos de idade, respectivamente).
• **Cobertura geográfica**	Principais cidades, estados ou províncias (com opção de cobertura nacional).
• **Método de amostragem**	Seleção aleatória de escolas. Amostragem completa de coortes da 1ª e da 7ª séries dentro das escolas.
• **Duração**	Mínimo de três anos. Idealmente até o início da idade adulta.
• **Medidas de competências**	Foco em diferentes medidas de competências socioemocionais.
• **Medidas de contextos**	Contextos de aprendizagem escolar, familiar e comunitário.
• **Medidas de resultados**	Educação, mercado de trabalho, saúde, *bullying*, engajamento cívico, bem-estar subjetivo etc.

Conclusão

A importância de desenvolver as competências socioemocionais das crianças é cada vez mais premente em virtude do atual clima socioeconômico. Para ajudar as pessoas a enfrentar os desafios do mundo moderno, os responsáveis pelas políticas precisam pensar mais amplamente e considerar uma grande variedade de capacidades, em que as competências socioemocionais são tão importantes quanto as cognitivas. A atual base de evidências mostra que a aprendizagem tem lugar em diferentes contextos, dentro e fora de estruturas educacionais formais, e que diferentes tipos de aprendizagens são necessárias para incentivar as várias competências importantes. Os responsáveis pelas políticas educacionais, pesquisadores, administradores escolares, professores e pais precisam trabalhar em conjunto e compartilhar suas experiências sobre o que funciona para aprimorar as competências socioemocionais. A realização de todos os esforços para investir melhor no desenvolvimento das competências das crianças pode levar a vidas mais prósperas, saudáveis e satisfatórias.

Referência

OCDE (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care,* Publicação OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A OCDE é um fórum único no qual os governos trabalham em conjunto para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização. A OCDE também está na vanguarda dos esforços para compreender os acontecimentos e as novas preocupações do nosso tempo, como a governança corporativa, a economia da informação e os desafios trazidos pelo envelhecimento da população; e, então, ajudar os governos a responder a eles. A organização oferece ainda um ambiente para que os governos possam comparar experiências políticas, procurar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e trabalhar para coordenar políticas internas e internacionais.

Os países membros da OCDE são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia. A União Europeia participa dos trabalhos da OCDE.

As publicações da OCDE difundem amplamente os resultados das coletas de estatísticas e das pesquisas da organização sobre temas econômicos, sociais e ambientais, assim como convenções, diretrizes e padrões acordados por seus membros.

Estudos da OCDE sobre competências

Competências para o progresso social

O PODER DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para ser bem-sucedidas na vida moderna. A capacidade de atingir objetivos, de trabalhar eficientemente em grupo e de lidar com as emoções será essencial para enfrentar os desafios do século 21. Enquanto todos reconhecem a importância de competências socioemocionais como perseverança, sociabilidade e autoestima, há insuficiente conscientização sobre o que "funciona" para melhorá-las. Professores e pais não sabem se seus esforços para o desenvolvimento dessas competências estão de fato dando resultado nem o que poderia ser feito para aprimorá-las. Políticas e programas planejados para medir e aperfeiçoar competências socioemocionais variam consideravelmente entre países, e mesmo internamente no mesmo país.

Este relatório apresenta a síntese do trabalho analítico da OCDE sobre o papel das competências socioemocionais e propõe estratégias para desenvolvê-las. Analisa, ainda, os efeitos das competências sobre diversos indicadores de bem-estar individual e progresso social, cobrindo aspectos de nossas vidas tão diferentes quanto educação, desempenho no mercado de trabalho, saúde, vida familiar, engajamento cívico e satisfação com a vida. Também discute como legisladores, escolas e famílias facilitam o desenvolvimento de competências socioemocionais mediante programas de intervenção, ensino e criação. Ele não apenas identifica perspectivas promissoras para fomentar as competências socioemocionais, com também mostra que essas competências podem ser mensuradas de forma significativa dentro de limites culturais e linguísticos.

Conteúdo

Sumário executivo
Capítulo 1. O papel da educação e das competências no mundo atual
Capítulo 2. Contextos de aprendizagem, competências e progresso social: uma estrutura conceitual
Capítulo 3. Competências que promovem o sucesso por toda a vida
Capítulo 4. Contextos de aprendizagem que promovem a formação de competências
Capítulo 5. Políticas, práticas e avaliações que ampliam as competências socioemocionais
Capítulo 6. Como fomentar competências socioemocionais?

Consulte esta publicação online em ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en.***

Esta obra está disponível na iLibrary da OCDE, que reúne todos os livros, periódicos e bancos de dados estatísticos da OCDE. Para mais informações, visite ***www.oecd-ilibrary.org***.

Parceria

Instituto Ayrton Senna

ISBN 978-85-63489-28-9

9 788563 489289