

Centre for Education Research
and Innovation (CERI)
Education and Social Progress (ESP)

PROMOVENDO COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS PARA O PROGRESSO
SOCIAL NO RIO DE JANEIRO



SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

SOMANDO FORÇAS



BETTER POLICIES FOR BETTER LIVES

Este artigo foi publicado sob a responsabilidade da Secretaria-Geral da OCDE. As opiniões expressas e os argumentos empregados neste documento não refletem necessariamente as visões oficiais dos países membros da OCDE.

Autorizado para publicação por Barbara Ischinger, Diretora, *Directorate for Education and Skills*, OCDE.

Índice

Introdução	03
Desafios socioeconômicos	03
A importância de promover competências socioemocionais	05
Mensagens-chave para políticas públicas e pesquisas	13
Referências	15

Tabelas

Tabela 1. Visão geral do sistema educacional brasileiro	04
Tabela 2. Iniciativas envolvendo competências socioemocionais no Brasil e no Rio de Janeiro	06

Figuras

Figura 1. Diferenças no nível de Conscienciosidade no 1º e no 3º anos do Ensino Médio comparadas com o 5º ano do Ensino Fundamental entre garotos e garotas	09
Figura 2. Diferenças no nível de Estabilidade Emocional no 1º e no 3º anos do Ensino Médio comparadas com o 5º ano do Ensino Fundamental entre garotos e garotas	09
Figura 3. Relação entre escolaridade materna e competências	10
Figura 4. Relação entre número de livros em casa e distribuição de competências	11
Figura 5. O efeito das competências no sentimento de felicidade das crianças	12
Figura 6. O efeito das competências na probabilidade de se tornar vítima de bullying	12

Boxes

Box 1. Programas para o desenvolvimento de competências no Rio de Janeiro: foco no SuperAção	07
Box 2. Coleta de dados do IAS e OECD no Rio de Janeiro: amostra e medidas coletadas	08

Introdução

Qual é o único desejo que deve ser comum a todas as crianças do mundo? É provavelmente um desejo bem simples: a maioria delas quer simplesmente ser feliz, saudável e estar segura. Para milhares de crianças no Brasil, segurança pode ser um enorme desafio. Insegurança constante, violência e estresse caracterizam a realidade das crianças que vivem em bairros de baixa renda ou em favelas. Para essas crianças, manter o foco na sala de aula ou sustentar a motivação a fim de ter um bom rendimento é certamente mais difícil do que para a maioria das crianças de países da OCDE. A bagagem emocional pesada e o estresse intenso que elas suportam no dia a dia não as colocam em uma disposição favorável para aprender. Não é surpreendente o fato de que crianças oriundas de contextos socioeconômicos desfavorecidos, que frequentemente testemunham violência, tendem a ter dificuldades na escola e a demonstrar baixo rendimento acadêmico. A fim de alcançar sucesso acadêmico, essas crianças precisam, em primeiro lugar, aprender a lidar com situações de estresse, trabalhar com os demais de forma harmoniosa e buscar objetivos de longo prazo. Todos esses desafios se relacionam com domínios de competências socioemocionais necessárias para desenvolver cidadãos ativos, responsáveis e pacíficos. Ademais, as competências socioemocionais, em conjunto com competências cognitivas, são também essenciais para o sucesso além da escola, como no mercado de trabalho, na vida familiar e em outros aspectos cruciais da vida adulta.

Desafios socioeconômicos

O forte desempenho econômico e os esforços do Brasil para combater a pobreza têm contribuído para vários resultados positivos. A pobreza (medida de acordo com a linha nacional de pobreza) caiu dos altos níveis de 35% para abaixo de 20% nos últimos vinte anos. O programa Bolsa Família teve um papel importante nessa redução. Enquanto na maioria dos países da OCDE a desigualdade de renda subiu nos anos 2000, no Brasil foi notavelmente reduzida, indo de um coeficiente de Gini de 60, em 1995, para 55 em 2009 (Ferreira de Souza, 2012; OCDE, 2013). Igualmente, os níveis decrescentes de desigualdade impulsionaram o surgimento de uma classe média cujas necessidades aumentam a demanda por serviços públicos e políticas mais eficientes, estimulando maiores níveis de produtividade. Com o recente desaceleramento da economia, essas demandas tendem a crescer. Apesar da redução do nível de pobreza e extrema pobreza, o país ainda enfrenta uma grande lacuna entre os que “têm” e os que “não têm”. O Brasil continua sendo um dos países mais desiguais do mundo.

Segurança é uma preocupação diária para muitas famílias brasileiras, já que a violência está sempre presente em contextos de grande disparidade. A criminalidade permeia as favelas. O Brasil é o sétimo país mais violento do mundo (Waiselfisz, 2013), com mais de um milhão de pessoas assassinadas entre 1980 e 2011, das quais 39% eram jovens entre 14 e 24 anos (The Associated Press, 2013). A violência no Brasil, no entanto, foi reduzida durante os anos recentes, com um declínio massivo das taxas de homicídio na região sudeste do país, particularmente no estado do Rio de Janeiro. Apesar do declínio modesto das taxas nacionais de homicídio durante a última década, um grande número de crianças ainda vive com o som diário de armas e disputas de gangues. O contexto frágil no qual muitas crianças brasileiras crescem está, portanto, longe de ser favorável ao desenvolvimento humano saudável. Sentir-se seguro e crescer em um ambiente livre de estresse são condições essenciais para um ambiente de aprendizado apropriado.

Sistema de educação em rápido crescimento e com diversos desafios

O sistema educacional do Brasil é regido por três esferas (federal, estadual e municipal). Todas as escolas regidas por esses três sistemas são vistas pela Constituição Federal como autônomas e responsáveis tanto pela elaboração de suas propostas pedagógicas quanto pela sua gestão administrativa e financeira. (UNESCO-IBE, 2010). O sistema educacional tem dois níveis: Educação Básica e Educação Superior (ver Tabela 1). A gestão da Educação Básica é dividida principalmente entre estados e municípios, enquanto a Educação Superior permanece sob a jurisdição dos governos federal e estaduais. Escolas municipais detêm a maior parte das matrículas no Ensino Fundamental. Estas também são mais numerosas que as escolas estaduais em todos os níveis educacionais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação, 2013).

TABELA 1. VISÃO GERAL DO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Etapa geral	Etapa específica	Denominação internacional	Séries/anos escolares	Idade ideal	Esfera
Educação Básica	Ensino Infantil	<i>Initial education</i>	4 anos	0-3	Municípios
		<i>Pre-school</i>	2 anos	4-5	
	Ensino Fundamental	<i>Elementary education</i>	1º ano	6-10	Municípios, Estados
			2º ano		
			3º ano		
			4º ano		
		<i>Lower secondary school</i>	5º ano	11-14	
			6º ano		
			7º ano		
			8º ano		
			9º ano		
	Educação de Jovens e Adultos	<i>Elementary education/Lower secondary school</i>	1º-9º ano	Idade mínima: 15	Municípios, Estados
Ensino Médio	<i>Upper secondary education</i>	1º ano	15-17	Estados	
		2º ano			
Ensino Técnico e Profissionalizante	<i>Upper secondary education</i>	Anos 1 - 3	15-17	Estados	
Educação de Jovens e Adultos	<i>Upper secondary education</i>	Anos 1 - 3	Idade mínima: 18	Municípios, Estados	
Educação Superior	Graduação	<i>Bachelor's</i>	2. 400 horas	18 ou mais	Governo Federal, Estados
		<i>Higher diploma</i>	2. 800 horas		
		<i>Technological diploma</i>	1. 600 horas		
	Pós-graduação	<i>Master's</i>	2 anos		
		<i>PhD</i>	2 anos		
		<i>Professional degree</i>	3 anos		
		<i>Specialisation courses (certificate)</i>	360 horas		

A educação básica geralmente oferece três turnos por etapa de ensino. Os mais frequentes são os turnos parciais da manhã, da tarde e da noite. As crianças recebem, portanto, aproximadamente quatro horas de aula por dia, a não ser que estejam matriculadas em escolas que oferecem educação em tempo integral ou em turno “expandido”. A educação em tempo integral oferece ensino escolar durante todo o dia, enquanto a de turno “expandido” simplesmente adiciona uma ou duas horas à carga inicial de quatro horas.

A educação tem um grande potencial de melhorar resultados econômicos e sociais (OCDE, a ser publicado b). No entanto, metade dos brasileiros deixou a educação antes de completar os 18 anos (OCDE, a ser publicado a; PNAD/IBGE, 2013). Além do que, muitos dos que vão à escola até os 18 anos não vão além do Ensino Fundamental. A taxa de abandono e de distorção idade-anos (percentual de alunos em cada ano escolar com idade superior à idade recomendada para aquele ano) são grandes preocupações educacionais no Brasil e ambas têm suas raízes na repetência. No Brasil, mais de um em cada três alunos (36%) de 15 anos repetiu de série ao menos uma vez no Ensino Fundamental ou médio, o que reflete um dos mais altos níveis de repetência entre países do PISA. A repetência escolar no Brasil está negativamente associada

ao desempenho em matemática e é mais frequente entre alunos desfavorecidos. A repetência no Brasil vem sido associada às altas taxas de abandono e de falta de engajamentos dos alunos. Alunos que abandonaram a escola correspondem a 3,7% da população nacional de estudantes (UNICEF, 2012:30).

Não obstante, o Brasil enfrenta um grande desafio de melhorar a atratividade do magistério, já que professores brasileiros tendem a ter menor satisfação com o trabalho e menor autoeficácia, bem como maior nível de absenteísmo do que seus colegas em muitos dos países da OCDE e economias parceiras (OCDE, 2008). Apesar do progresso observado recentemente no PISA, alunos brasileiros ainda estão atrás dos seus colegas da OCDE. Os níveis de escolaridade permanecem baixos no Brasil, com apenas 43% das pessoas entre 25 e 64 anos tendo frequentado ao menos o Ensino Médio contra 75% da média dos países da OCDE (OCDE, 2013a).

Baixo rendimento acadêmico pode acelerar o processo de inserção precoce no mercado de trabalho. As taxas de emprego são altas entre a população brasileira, especialmente entre pessoas jovens. Cinquenta por cento dos jovens (15 – 24 anos) estão empregados no Brasil, contra uma média de 37,8% nos países da OCDE (OCDE, 2014a). No entanto, os jovens brasileiros enfrentam muitas dificuldades no mercado de trabalho: a taxa de desemprego entre os jovens é três vezes maior a dos adultos, o número de jovens que nem trabalham nem estudam (a chamada população “nem-nem”) é significativamente maior no Brasil do que em um país típico da OCDE e a qualidade dos empregos é ruim quando comparada à qualidade dos empregos ocupados por jovens nos países da OCDE (uma em cada duas pessoas trabalham no setor informal) (OECD, 2014a).

A importância do desenvolvimento de competências socioemocionais

Os desafios socioeconômicos que se impõem ao Brasil exigem melhores maneiras de mobilizar a educação para atender às necessidades das crianças. Uma forma de melhorar as perspectivas futuras das novas gerações é desenvolver suas competências socioemocionais, tais como perseverança, autoestima e estabilidade emocional. Evidências sugerem que essas competências beneficiam não só os resultados na escola, mas também uma variedade de resultados no mercado de trabalho e outras esferas do bem-estar social (OCDE, a ser publicado b). Além disso, essas competências podem ser desenvolvidas através das escolas, famílias e comunidades. Embora qualquer formulador de políticas públicas, professor ou pai reconheça a importância das competências socioemocionais para o sucesso das crianças ao longo da vida, provavelmente lhes falta informação quanto às maneiras específicas pelas quais essas competências podem ser promovidas.

Competências socioemocionais no sistema educacional do Rio de Janeiro

O Brasil tem numerosos programas públicos para dar apoio aos segmentos mais vulneráveis da sociedade incluindo, por exemplo, programas inovadores de educação destinados a ajudar alunos desfavorecidos. Essas iniciativas estão alinhadas com os objetivos para a educação estabelecidos pela Constituição Brasileira, que relaciona o papel da educação com o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Ministério da Educação, 2013:1). Em 2010, a escola passou a ser obrigatória a partir dos seis anos. No entanto, a partir de 2015, a pré-escola obrigatória deverá começar aos quatro anos, tendo o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico como objetivos centrais do ensino infantil (Planalto Governo, 1996; Planalto Governo, 2013). O sistema educacional brasileiro, portanto, reconhece explicitamente a importância das competências socioemocionais, juntamente com as competências cognitivas. Sua resolução mais recente para a pré-escola demonstra os esforços para oferecer a cada criança a oportunidade de desenvolver essas competências desde a primeira infância.

Um trabalho exploratório com ênfase em competências socioemocionais teve início em escolas de Ensino Fundamental e médio no Brasil. Programas inovadores e modelos de escola como a Escola Aberta e o Dupla Escola buscam diversificar a experiência de aprendizado dos alunos e aumentar sua resiliência, disciplina, autonomia e autoconfiança, entre outras competências. O trabalho do Brasil com competências socioemocionais está baseado em evidência internacional que sugere que essas competências beneficiam os resultados socioeconômicos e bem-estar das crianças. Políticas para desenvolver competências socioemocionais, ainda que benéficas para toda a população, podem ser particularmente favoráveis para crianças economicamente vulneráveis. Evidências recentes sugerem que o estresse associado à criação na pobreza afeta negativamente o desenvolvimento do cérebro das crianças e o seu funcionamento na vida adulta (Angstadt et al., 2013). Assim, equipar alunos com fortes competências socioemocionais desde a primeira infância pode ser um canal efetivo para ajudar crianças a enfrentarem seu ambiente desafiador. Uma visão geral dos programas existentes no Brasil e no Rio de Janeiro é apresentada na Tabela 2.

TABELA 2. INICIATIVAS DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO BRASIL E NO RIO DE JANEIRO¹

Programas Nacionais	Objetivos	Conteúdo	Etapas-alvo	Escolas-alvo
<i>Ensino Médio Inovador</i>	Expandir a experiência do aprendizado	Desenvolvimento de um “currículo dinâmico” (artes, ciências, comunicação, matemática) e oferecimento de aconselhamento pedagógico. Escola em período integral.	Ensino Médio	Escolas estaduais
<i>Escola Aberta</i>	Fusão entre o ambiente acadêmico e a comunidade.	Organização de atividades educacionais, esportivas e culturais. Abertura das unidades da escola aos finais de semana em bairros de vulnerabilidade social.	Ensino Fundamental e Médio	Escolas estaduais e municipais
Rio de Janeiro (estado e município)				
<i>Escolas do Amanhã</i>	Desenvolvimento social e coletivo das crianças, diminuição das taxas de abandono escolar, melhoria do rendimento escolar e redução de comportamentos violentos, redução da	Professores treinados para usar uma metodologia pedagógica concebida para lidar com as necessidades de alunos de bairros de baixa renda que frequentemente testemunham violência. Promoção de práticas de integração comunitária com o Programa Bairro Educador visa estender a experiência de aprendizado da criança para além do aluno por ciências. O programa Saúde na Escola visa promover comportamentos saudáveis e prevenir a transmissão de doenças. Escola em período integral e disponibilização de aulas de reforço para os alunos com desempenho escolar mais baixo.	Educação primária e secundária	Escolas municipais selecionadas dentro dos bairros mais violentos.
<i>Ginásio Carioca e Ginásio Experimental</i>	Promoção de valores de paz e cidadania, difusão de conhecimento cultural e apoio para ajudar as crianças no desenvolvimento de seus planos de vida.	Aconselhamento de professores-tutores. Treinamento para o uso de novas tecnologias, além de disciplinas escolares mais tradicionais.	Anos finais do Ensino Fundamental	Escolas municipais
<i>Dupla-Escola</i>	Disponibilização de cursos vocacionais para aumentar o interesse dos alunos pela escola e melhor prepará-los para o futuro.	Desenvolvimento da autonomia dos alunos e promoção de atitudes, habilidades e competências que guiam o seu desenvolvimento pleno. Escola em período integral.	Ensino Médio	Escolas estaduais
<i>SuperAção</i>	Ajudar alunos a se tornarem cidadãos conscientes e futuros profissionais; ajudá-los a desenvolver habilidades empreendedoras.	Organização de um módulo chamado “Jovens Leitores em Ação”, no qual várias atividades são conduzidas (geralmente incluindo trabalho em grupo) para ajudar alunos a desenvolverem competências cognitivas e socioemocionais.	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Escolas estaduais

1. Os autores desconhecem pesquisas acadêmicas nas quais tenham sido discutidos os impactos desses programas.

Há características comuns entre os programas apresentados na Tabela 2. Os programas das Escolas do Amanhã, Carioca e Ginásio Experimental, Dupla Escola, SuperAção, Ensino Médio Inovador e a Escola Aberta adotaram um currículo que rompe com os currículos tradicionais. Eles integram novos módulos que oferecem um modelo mais prático de aprendizado, baseado nas necessidades das sociedades modernas em desenvolvimento. Como tais, aulas que utilizam novas tecnologias ou comunicação dão um novo sabor à experiência escolar das crianças. Ensinar esse tipo de módulo permite aos alunos se familiarizarem com equipamentos aos quais eles talvez não tenham acesso (por exemplo, um computador em casa) e promove o seu interesse e a sua motivação na escola ao tornar concreto o fato de que estão aprendendo algo que pode ser relevante para uma aspiração profissional futura (por exemplo, trabalhar com comunicação ou no setor de TI). Outro aspecto importante desses programas é a ligação explícita entre escola e comunidade. Por exemplo, a Escola Aberta e as Escolas do Amanhã conduzem atividades culturais e esportivas fora da escola para aproximar os contextos de aprendizado na escola e na comunidade. Essa abordagem comunitária do aprendizado enfatiza a crença de que o aprendizado também acontece além do domínio da escola, bem como de que o aprendizado comunitário é um aspecto importante e influenciador na vida da criança e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento. Através de trabalho voluntário e de outras atividades, os estudantes podem, por exemplo, desenvolver competências essenciais para o trabalho em equipe e colaboração, as quais os ajudarão enquanto cidadãos, profissionais e membros das suas famílias. Muitas dessas escolas também incorporam novas práticas pedagógicas, como descrito no Box 1. Embora avaliações rigorosas não estejam disponíveis para testar objetivamente a efetividade dessas abordagens, estas são uma via potencialmente promissora para aumentar as competências socioemocionais das crianças. A abordagem pedagógica mencionada está amplamente alinhada com programas efetivos de intervenção nos Estados Unidos e outros países (OCDE, a ser publicado b)

Box 1. Programas para o desenvolvimento de competências no Rio de Janeiro: foco no SuperAção

O SuperAção foi lançado pelo Instituto Ayrton Senna e é destinado a escolas estaduais do Rio de Janeiro. O programa SuperAção promove um novo modelo de educação que coloca o desenvolvimento humano no centro do ensino e do aprendizado. Mais precisamente, o SuperAção foca o desenvolvimento de competências socioemocionais dos jovens a fim de prepará-los para se tornarem cidadãos conscientes e futuros profissionais. O módulo “Jovens Leitores em Ação” foi introduzido para canalizar esse desenvolvimento. Esse módulo é conduzido em uma sala diferente da sala de aula (também chamada sala de leitura), na qual crianças podem ler juntas e debater. O objetivo é criar um ambiente diferente para os jovens para os quais métodos tradicionais de ensino não são efetivos. Cheia de recursos, a sala de leitura é vista como um ambiente no qual os alunos não apenas podem ler e pesquisar, mas também interagir com colegas. Com esse módulo, várias atividades podem ser conduzidas para ajudar alunos a desenvolverem tanto competências cognitivas quanto socioemocionais em torno de quatro eixos. O primeiro eixo é “aprender a ser”, que se refere à motivação dos alunos e à sua autoconfiança; o segundo é “aprender a conviver”, que se refere às habilidades de colaboração; a terceira é “aprender a fazer”, referindo-se à habilidade de trabalhar em time, e a quarta é “aprender a descobrir”, que se refere à capacidade que o aluno tem de compreender textos e aprender a ter prazer em ler (Instituto Ayrton Senna, 2014).

Nova coleta de dados sobre competências socioemocionais no Rio de Janeiro

Apesar das iniciativas educacionais previamente descritas e o interesse crescente em competências socioemocionais, há pouca evidência empírica relacionando competências, aprendizado e progresso social no Brasil. Para contribuir para fechar essa lacuna, o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a OCDE lançaram uma iniciativa de coleta de dados no estado do Rio de Janeiro (ver Box 2 para descrição da pesquisa). A pesquisa teve dois objetivos principais: a) investigar o desempenho psicométrico de uma série de escalas que medem competência socioemocionais, como os Cinco Grandes Domínios de Personalidade (Big Five), determinação, curiosidade e autocontrole, entre outros; b) oferecer informações preliminares sobre a associação entre competências, contextos e resultados escolares. Note que a informação da pesquisa foi autorreportada e, como tal, pode ser afetada por respostas enviesadas (por exemplo, pelo “desejabilidade social”, quando as respostas refletem o desejo de retratar a si mesmo em um ângulo mais positivo em detrimento da realidade - ver Podsakoff et al, 2003). Assim, a generalização dos dados precisa ser tratada com precaução e confirmada em pesquisas futuras. Além do mais, os dados são transversais (cross-sectional), isto é, a informação foi coletada de muitos respondentes em um mesmo ponto temporal. Assim, os resultados não podem oferecer muita informação quanto ao mecanismo causal da formação de competências ou progresso social. Essa iniciativa serve, portanto, como uma primeira ilustração das relações preditivas entre contextos, competências e resultados no estado do Rio de Janeiro. As seções seguintes apresentam resultados preliminares ilustrando a natureza dos dados coletados.

Box 2. Coleta de dados do IAS e da OCDE no Rio de Janeiro: amostra e medidas coletadas

A coleta de dados do IAS e da OCDE foi realizada em escolas do estado do Rio de Janeiro. Nessa coleta, os alunos responderam os questionários em papel durante 40 minutos, na presença de seus professores. A amostra consistiu em 24.605 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (1.389 crianças de 11,9 anos de idade em média), 1º ano do Ensino Médio (14.309 alunos de 16,4 anos de idade em média) e 3º ano do Ensino Médio (8.512 alunos de 18,2 anos de idade em média). Em geral, houve um pouco mais de garotas do que de garotos representados na amostra (58.2% foram garotas). Mais informações sobre os procedimentos de amostragem e sobre medidas coletadas são fornecidas por Santos e Primi (2014).

Os dados incluem informações quanto a competências socioemocionais das crianças, resultados de testes acadêmicos padronizados (em matemática e língua portuguesa), informação demográfica e informações socioeconômicas (por exemplo, escolaridade da mãe, número de livros em casa, posse de automóvel) e medidas de bem-estar social (incluindo bullying, felicidade subjetiva e sentimento de proximidade com a família etc.). Entre as competências socioemocionais, o relatório enfoca os Cinco Grandes Domínios da Personalidade (Big Five), a saber: Conscienciosidade, Amabilidade, Neuroticismo (também conhecido como Estabilidade Emocional), Abertura a novas experiências e Extroversão. Essas habilidades podem ser entendidas melhor se olharmos seus descritores mais específicos, conhecidos como facetas. Costa e McCrae (1992) fornecem uma lista de facetas correspondentes a cada um desses fatores:

- **extroversão:** gregarismo, assertividade, atividade, procura por aventuras, acolhimento
- **amabilidade:** confiança, franqueza, altruísmo, aquiescência, modéstia, docilidade
- **conscienciosidade:** competência, ordem, senso de dever, direcionamento, autodisciplina, deliberação
- **neuroticismo (ou instabilidade emocional):** ansiedade, irritabilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade
- **abertura a novas experiências:** curiosidade, fantasia, estética, ações (interesses amplos), sensibilidade, valores pouco convencionais

Diferenças nos níveis de competências socioemocionais entre o 5º ano do Ensino Fundamental, o 1º e o 3º anos do Ensino Médio

Os dados coletados capturam um momento importante na vida dos jovens. O 5º ano do Ensino Fundamental corresponde à infância tardia e ao início da adolescência, enquanto o 1º e o 3º anos do Ensino Médio abrangem o período do final da adolescência e início da vida adulta. Esses são períodos-chave para o desenvolvimento socioemocional. Soto e colegas (2011) mostram que, entre a última infância e a adolescência, os níveis de amabilidade e conscienciosidade decrescem rapidamente e depois voltam a crescer a partir do início da vida adulta. A Figura 1 mostra que a Conscienciosidade de garotos e garotas decai constantemente entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. A queda da Conscienciosidade entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio é mais dramática para garotos do que para garotas. Em contraste com os dados de Soto e colegas, os dados apresentados mostram que a Amabilidade e a Abertura crescem estavelmente entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio para garotos e garotas. O nível de Extroversão dos garotos sobe entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, enquanto o nível de Extroversão das garotas se estabiliza entre esses anos, na amostra do Rio. Curiosamente, os dados mostram diferenças consideráveis entre as mudanças de desenvolvimento no Neuroticismo ou Instabilidade Emocional para garotos e garotas: enquanto garotos experimentam queda brusca, especialmente entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, as garotas mostram uma queda relativamente menor, como pode ser verificado na Figura 2, fato que está amplamente de acordo com as descobertas de Soto et al. (2011).

FIGURA 1. DIFERENÇAS NO NÍVEL DE CONSCIENCIOSIDADE NO 1º E NO 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO EM COMPARAÇÃO COM O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE GAROTOS E GAROTAS

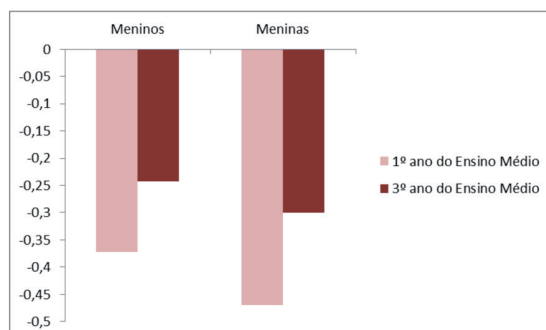
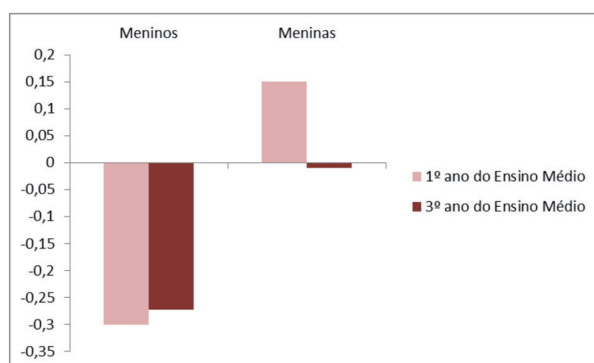


FIGURA 2. DIFERENÇA NO NÍVEL DE NEUROTICISMO NO 1º E NO 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO EM COMPARAÇÃO COM O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE GAROTOS E GAROTAS

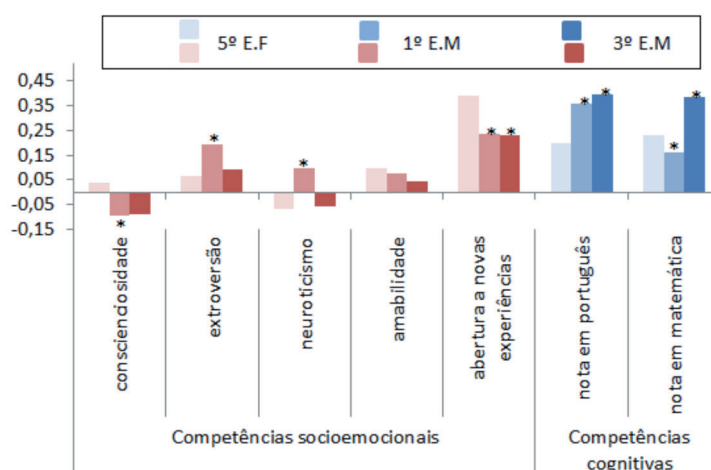


Nota: As figuras 1 e 2 apresentam mudanças marginais nos níveis de competências socioemocionais entre alunos do 1º e do 3º anos do Ensino Médio em comparação com o 5º ano do Ensino Fundamental. As diferenças são todas estatisticamente significativas.

Relação entre competências socioemocionais e contextos

O ambiente familiar tem importância para o desenvolvimento de competências, tanto cognitivas quanto socioemocionais. Apesar dos dados coletados não poderem estabelecer afirmações sobre relações causais, permitem a exploração das relações entre contextos familiares e competências. Por exemplo, a escolaridade materna pode afetar diretamente o desenvolvimento de competências, já que mães mais escolarizadas, estando mais cientes das formas de estimular competências, particularmente cognitivas, podem incorporá-las às suas práticas de aprendizado em casa (Noelke, 2014). No entanto, pouco se sabe a respeito da influência exata da escolaridade materna no desenvolvimento de competências socioemocionais. Os dados apresentados mostram que a escolaridade materna está positivamente associada com as competências socioemocionais das crianças, mas a força e o significado dessa associação variam de acordo com o tipo de competência. No geral, crianças com mães com altos níveis de escolaridade tendem a reportar níveis mais altos de competências cognitivas, abertura, amabilidade e extroversão quando comparadas com seus colegas cujas mães têm baixos níveis de escolaridade. Essas relações, no entanto, são estatisticamente significativas apenas para competências cognitivas e abertura. Surpreendentemente, para crianças no 1º e no 3º anos do Ensino Médio, o maior nível de escolaridade da mãe está associado a um menor nível de conscienciosidade.

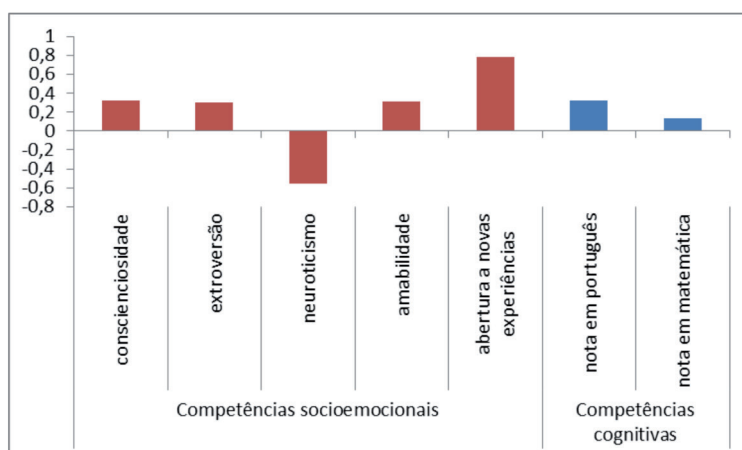
FIGURA 3. RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIDADE MATERNA E COMPETÊNCIAS



Nota: A figura 3 mostra o contraste entre mães com nenhuma escolaridade ou com escolaridade primária e aquelas com educação superior na distribuição de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, 1º e 3º anos do Ensino Médio, nos quais valores negativos significam que mães com educação superior têm crianças com menores competências e vice-versa. Efeitos estatisticamente significativos são marcados com um asterisco. Em geral, os efeitos para o 5º ano representam tendências (não são efeitos estatisticamente significativos), todos os efeitos foram significativos no 1º ano do Ensino Médio, exceto o da amabilidade, e apenas os efeitos para abertura, língua e portuguesa e matemática foram significativos no 3º ano do Ensino Médio, com base em uma análise de regressão controlada por sexo.

O número de livros em casa é outro indicador do ambiente domiciliar de aprendizagem. Livros podem ser uma ferramenta de aprendizado direto para crianças não apenas por melhorar seu grau de alfabetização, mas também por promover seu desenvolvimento socioemocional. Por exemplo, pesquisas recentes mostram que ler literatura de ficção aumenta a compreensão que o leitor tem do estado emocional e mental de outras pessoas, o que é essencial para o desenvolvimento da empatia (Kidd e Castano, 2013). De maneira similar, no estudo no Rio, livros se mostraram relacionados com diversas competências. A figura 4 mostra que crianças que têm mais de cem livros apresentam maiores competências socioemocionais do que aquelas que não têm livros (com aumentos nos níveis de conscienciosidade, extroversão, amabilidade e abertura; e com decréscimo em neuroticismo).

FIGURA 4. RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE LIVROS NO DOMICÍLIO E A DISTRIBUIÇÃO DE COMPETÊNCIAS



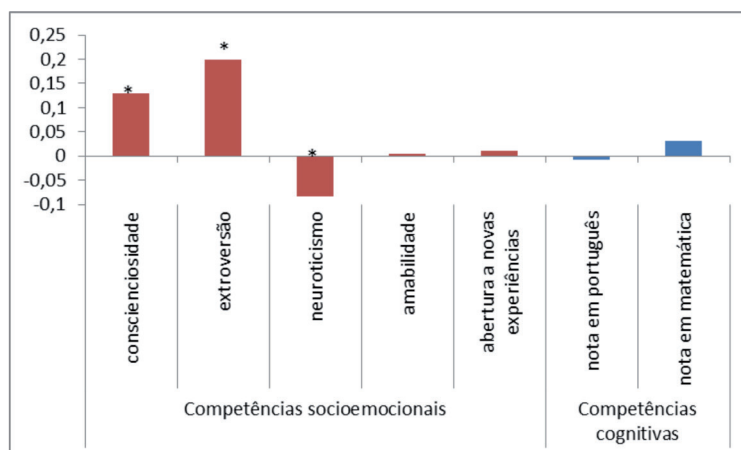
Nota: A figura 4 mostra o contraste entre crianças sem livros e aquelas com mais de cem livros em casa na distribuição das competências, no qual valores negativos significam que aquelas com um maior número de livros têm menos competências e vice-versa. Todos os coeficientes são estatisticamente significativos, com base na análise de regressão controlada por série e sexo.

A relação positiva entre competências socioemocionais e livros também pode resultar da possibilidade de que as competências socioemocionais dos alunos conduzam ao maior número de livros em casa, ou seja, alunos com mais competências podem ter uma tendência maior de levar livros para casa. Os dados apresentados são insuficientes para investigar mecanismos causais, sendo que uma perspectiva longitudinal ou experimental precisa ser adotada no futuro.

Relação entre competências e resultados

Competências diversas têm importância para resultados diversos. A coleta de dados no Rio de Janeiro enfocou os resultados sociais, como felicidade e segurança na escola (bullying). A literatura mostra que competências socioemocionais são preditivas de sentimentos de felicidade. Particularmente, níveis mais baixos de neuroticismo (ou níveis mais altos de estabilidade emocional) estão associados com maiores níveis de felicidade (OCDE, a ser publicado b). Em outras palavras, aqueles que conseguem gerenciar suas emoções tendem a ser mais felizes do que aqueles que não conseguem. (Ozer e Benet-Martinez, 2006). A Figura 5 ilustra que, na amostra do Rio, jovens com menor neuroticismo, maior conscienciosidade e maior extroversão tendem a ser consideravelmente mais felizes do que aqueles com alto neuroticismo, baixa conscienciosidade ou baixa extroversão.

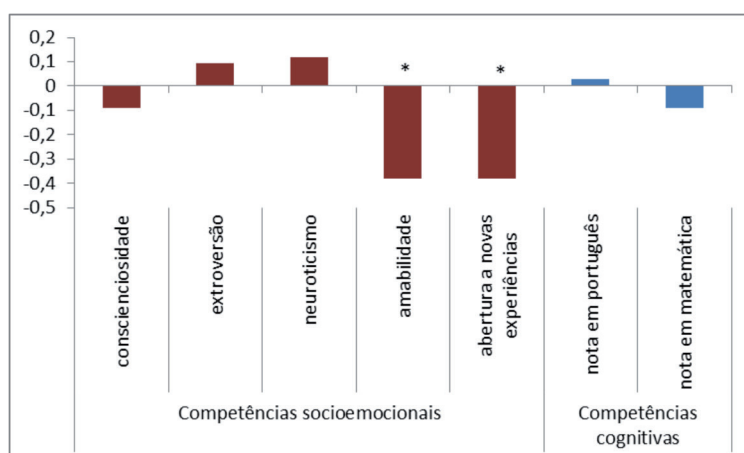
FIGURA 5. A RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS E O SENTIMENTO DE FELICIDADE DAS CRIANÇAS



Nota: A figura 5 apresenta os coeficientes associados ao aumento de uma unidade nas medidas padronizadas de competências no sentimento subjetivo de felicidade como reportado pelo respondente. Valores negativos significam que o aumento da medida em questão está associado com felicidade mais baixa. Efeitos estatisticamente significativos estão marcados com um asterisco. Apenas os coeficientes de conscienciosidade, extroversão e neuroticismo são significativos, baseados na regressão logística com todas as competências como preditores e controlando por séries, sexo, escolaridade materna e o número de livros.

O bullying é uma grande preocupação em escolas ao redor do mundo, inclusive no Brasil. A literatura sugere que competências socioemocionais podem ser uma boa proteção contra a possibilidade de se tornar vítima de bullying: amabilidade e estabilidade emocional estão relacionadas com menores taxas de bullying. Crianças que são amigáveis, que conseguem trabalhar com outras e que conseguem lidar com suas emoções são menos propensas a sofrer bullying (Tani et al., 2003). A Figura 6 mostra como a amabilidade e a abertura estão associadas significativamente a menores chances de ser vítima de bullying, na amostra do Rio. Isso sugere que, quanto mais amigáveis e curiosas as crianças forem, menos propensas elas serão a se tornarem vítimas de bullying. Outras competências socioemocionais não mostraram associações significativas.

FIGURA 6. A RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS E A PROBABILIDADE DE SE TORNAR VÍTIMA DE BULLYING



Nota: A figura 6 apresenta os coeficientes associados ao aumento de uma unidade nas medidas padronizadas de competências no que se refere à probabilidade de se tornar vítima de bullying. Valores negativos significam que aumentar a competência diminui a probabilidade de se tornar vítima de bullying. Coeficientes estatisticamente significativos estão marcados com um asterisco. Apenas coeficientes de amabilidade e abertura são significativos, baseados em regressão logística com todas as competências como preditores e controlando por série, sexo, escolaridade materna e número de livros.

Mensagens-chave para políticas públicas e pesquisas

O Brasil é um país em transição e o número de novas iniciativas apresentadas nesse relatório mostra que competências socioemocionais são um dos tópicos da agenda política, social e cultural do país. Avaliações de longo prazo e estudos dedicados a examinar o processo de formação de competências são necessários para fornecer mais evidências quanto ao que “funciona”. Compreender os mecanismos exatos do desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas é essencial para oferecer às crianças brasileiras futuros mais felizes, seguros e prósperos.

Os resultados da coleta de dados sobre competências socioemocionais no Rio de Janeiro fornecem informações úteis sobre o poder dessas competências e sua relação com os contextos de aprendizagem. As análises sugerem que a) competências socioemocionais variam consideravelmente de acordo com o ano escolar, b) contextos de aprendizado explicam as diferenças entre as crianças no que se refere aos níveis de competências socioemocionais, e c) competências diferentes estão associadas a resultados diferentes. A escolaridade materna está fortemente associada com o desenvolvimento de competências cognitivas, enquanto que as associações com o desenvolvimento de competências socioemocionais se mostram limitadas. Amabilidade se mostrou fortemente relacionada com menores chances de ser vítima de bullying, mas não se revelou importante para experiência subjetiva de felicidade. Dada a natureza transversal dos dados, a direção dos efeitos está aberta ao debate: pode ser que a experiência de não ser um “valentão” torne a pessoa mais aberta a novas experiências, ao invés da abertura a experiências baixar a chance de se tornar um “valentão”.

Os resultados do Rio de Janeiro estão amplamente alinhados com a crescente evidência causal, a qual revela que as competências socioemocionais são tão importantes quanto as competências cognitivas para promover o sucesso na vida (OCDE, a ser publicado b). A habilidade de trabalhar com outros ou atingir objetivos é importante em diferentes estágios da vida de um indivíduo. Intervenções realizadas nos Estados Unidos com um forte componente de promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças demonstraram um impacto positivo nos resultados na vida adulta, incluindo escolaridade, salário e crime. De maneira semelhante, o Programa Dominicano de Empregos para os Jovens visou desenvolver competências entre os jovens em grupos etários similares aos do estudo OCDE-IAS (idades 16-28) e obteve resultados positivos nas taxas de emprego, salários e de gravidez na adolescência (Borghans et al., 2014).

Concluimos este relatório com as seguintes reflexões sobre política públicas e pesquisas:

Práticas de ensino efetivas que promovam o desenvolvimento de competências requerem apoio e treinamento

Diversas intervenções efetivas, como os projetos americanos STAR e Chicago Child-Parent Centre, identificaram a formação do professor como um elemento-chave de seus programas (Borghans et al., 2014). A revisão das evidências localizadas nos Estados Unidos sugere que o aprendizado socioemocional depende da adoção, por parte das escolas, de programas específicos que ensinem competências de forma sequencial, ativa, focada e explícita. Também sugerem que os professores podem precisar de orientação para implementar esses princípios (Durlak et al., 2011). Ainda que mais pesquisas sejam necessárias para investigar se esses princípios também funcionariam no Brasil, está claro que professores podem se beneficiar de orientações e de apoio em todo o sistema. Isso pode ser particularmente importante no Brasil, onde o magistério não é amplamente considerado uma carreira atraente e professores reportam problemas como a falta de respeito por parte dos alunos (OCDE, 2010). Assim, melhorar a atratividade e a imagem da profissão do professor provavelmente ajudará o sistema brasileiro a desenvolver as competências socioemocionais das crianças. Melhorar práticas

pedagógicas e incluir experiências de ensino mais práticas nas universidades, bem como alocar recursos suficientes para garantir apoio e formação contínuos para os professores em exercício pode ajudar a melhorar a prática dos professores e, conseqüentemente, a efetividade do aprendizado socioemocional.

Podemos aumentar consideravelmente a base de evidências relevantes para a formulação de políticas públicas por meio da coleta longitudinal de dados e da avaliação dos programas existentes

O Rio de Janeiro e o resto do Brasil são laboratórios para práticas inovadoras. Diversos programas promissores voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais e promoção da escolaridade foram implementados na última década, como apresentado nas seções anteriores. No entanto, pouco se sabe quanto à sua efetividade no longo prazo. Avaliações rigorosas dos programas existentes são necessárias para entender quais práticas são mais efetivas para promover o desenvolvimento de competências diversas no Brasil. Pesquisas futuras deverão dedicar esforços consideráveis para coletar informações detalhadas quanto ao progresso das competências das crianças, as mudanças nos contextos de aprendizagem enquanto elas progressivamente desenvolvem suas competências ao longo do tempo e os resultados socioeconômicos do desenvolvimento dessas competências. Isso ajudará a identificar as contribuições de diferentes contextos de aprendizado e dos atores envolvidos: escolas, famílias e comunidades que conduzem as crianças ao sucesso ao longo da vida. A cada criança deve ser dada a oportunidade de desenvolver o leque de competências que delineará seu bem-estar. Uma forte base de evidências sobre ferramentas exitosas que podem ser usadas para promover o desenvolvimento de competências é essencial para ajudar pais, professores e líderes de comunidade a oferecerem às crianças brasileiras as competências necessárias para superar os desafios do mundo moderno à medida que o Brasil se desenvolve.

Referências

- Angstadt, M., S. Ho, G.W. Evans, I. Liberzon, C. Sripada, J.E. Swain, L.K. and Phan, K. Pilyoung (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.
- Ferreira da Souza, Pedro H.G. (2012), *Poverty, Inequality and Social Policies in Brazil: 1995-2009*, United Nations Development Programme, Brasília.
- Heckman, J. and T. Kautz (2014), *Interventions That Improve Character and Cognition*, Background report for the High Level Policy Forum on "Skills for Social Progress", Sao Paulo, Brazil, 24-25 March, 2014.
- Instituto Ayrton Senna (2014), *Programme a SuperAção*, <http://www.superacaojovem.org.br/programa/oquee.asp>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP and Ministério da Educação, MEC (2013), *School Census*, <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>
- Ministério da Educação (2013), *Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Capítulo III: Da Educação, Da Cultura e do Desporto*, http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf
- Noelke, C. (forthcoming), , *The Effects of Learning Contexts on Skills*, OECD Publishing, Paris.
- Ozer, D., and Benet-Martínez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401-421.
- Planalto Governo (2013), *Presidência da República*, Casa Civil. Lei Nº12.796, de 4 de Abril de 2013, https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Planalto Governo (1996), *Presidência da República*, Casa Civil. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., and Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, pp. 879-903.
- PNAD/IBGE (*Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*) (2013), *National Household Sample Survey*, http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40
- Projeto Uerê (2014), *Projeto Uerê Pedagogia*, projetouere.org.br
- OECD (2008), *Creating Efficient Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2010), *Reviews of National Policies for Education: Santa Catarina State, Brazil 2010*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091344-en>

- OECD (2012), *Programme for International Student Assessment (PISA): Country Note for Brazil*, OECD Publishing, Paris
- OECD (2013a), *Education at A Glance*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2013b), *OECD Income Distribution Database: Data, Figures, Methods and Concepts*, <http://www.oecd.org/els/soc/income-distribution-database.htm>
- OECD (forthcoming a), *Investing In Youth: Brazil*, OECD Publishing, Paris
- OECD (forthcoming b), *Skills for Social Progress*, OECD Publishing, Paris
- Santos, D. e R. Primi (2014), *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, Instituto Ayrton Senna, São Paulo.
- Soto, C.J., O.P. John, S.D. Gosling and J. Potter (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.
- The Associated Press (2013), *Brazil's Murder Rate More than Doubles over 3 Decades; 39 per cent of Victims Aged 14 to 24*, <http://www.windsorstar.com/news/Brazils+murder+rate+more+than+doubles+over+decades+cent+victims/8677093/story.html>
- UNICEF (United Nations Children's Fund) (2012), *Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola*, UNICEF Publishing, Brasília.
- Waiselfisz, J.J. (2013), *Mapa da Violência Brasil 2013*, Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, Rio de Janeiro.

1. O coeficiente de Gini é 0 quando todos tem o mesmo salário e 100 quando uma pessoa tem todo o salário. O Índice de Gini do Brasil é significativamente mais alto do que o de um país típico da OCDE (média de 31) e o da maioria dos BRICS, cujo ranqueamento segue: China (41), Índia (38), Indonésia (37), Rússia (42) e África do Sul (70) (OCDE, 2013).

2. Um plano nacional de educação define os objetivos e prioridades desses três sistemas desde 2001 (OCDE, 2011). Um fato interessante é que a responsabilidade dos municípios tem crescido. O Rio de Janeiro é um dos 27 estados brasileiros (incluindo o Distrito Federal) que mais municipalizou o Ensino Fundamental. O sistema estadual deixou de reger 13% do Ensino Fundamental em 2007 para assumir 5% em 2011 (SEEDUC, 2011:17-18).

www.oecd.org/edu/eri

OCDE Paris
2, rue André Pascal, 75775 Paris Cedex 16
Tel.: +33 (0) 1 45 24 82 00

