

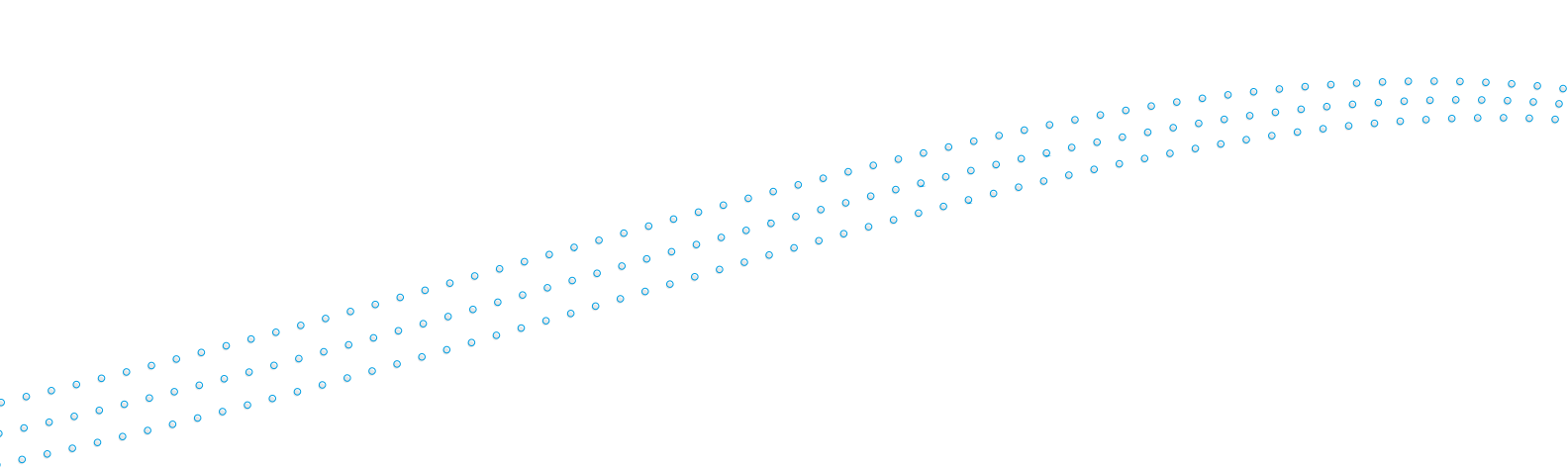
EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SÉCULO 21

O desenvolvimento pleno na
formação para a autonomia



APRESENTAÇÃO





Caro leitor,

Você já deve ter lido alguns documentos sobre Educação Integral, uma vez que esse conceito é tema da legislação nacional e internacional, incluindo-se aí a versão atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como dos documentos e marcos legais de garantia de direitos. O **Instituto Ayrton Senna (IAS)**, em parceria com secretarias de educação, pesquisadores e outras organizações, vem promovendo ações para a construção de políticas públicas voltadas à Educação Integral, por acreditar que esse modelo de desenvolvimento é o mais adequado frente às exigências contemporâneas.

Nós entendemos a Educação Integral como o desenvolvimento do estudante na sua totalidade e potencialidade, o que sugere uma abordagem escolar que, para além da tematização de conteúdos, promove o desenvolvimento de competências para a vida, tais como a capacidade de se relacionar com os outros, de resolver problemas de forma criativa e tomar decisões com autonomia e responsabilidade.

Para a apropriação desse conceito, que põe foco no desenvolvimento pleno, discutiremos a Educação Integral sob o ponto de vista da ampliação das fronteiras da qualidade da educação, propondo o desenvolvimento intencional de competências de modo integrado ao currículo.

Boa leitura!





SUMÁRIO





1

EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM DIREITO QUE SE CONSOLIDA

Qual é a diferença entre direito à educação e direito à Educação Integral? Essa distinção é fundamental para compreender discussões atuais que acontecem em setores acadêmicos, nas organizações da sociedade civil, no âmbito dos formuladores das políticas públicas, na mídia e, é claro, nas escolas.

A educação é instituída como um direito social no Brasil logo nos primeiros artigos da Constituição Federal de 1988, e a educação básica, mais particularmente, é entendida como um *direito público e subjetivo*, o que significa que cabe ao Estado garantir sua oferta. A Constituição também a define como um *direito indisponível*, ou seja, um direito obrigatório, que não pode ser recusado pelas crianças, adolescentes e jovens.

Tendo em vista essa legislação, a sociedade brasileira tem, hoje, amparo legal para que o Estado seja reconhecido como responsável pela oferta da educação pública e para estimular que as famílias e a sociedade se corresponsabilizem por assegurar que todas as crianças, os adolescentes e jovens tenham acesso, participação efetiva e sucesso na escola. Nesse contexto, o artigo 205 define que

“[a] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**” (grifo nosso)



A expressão em destaque determina que não é qualquer tipo de educação que deve ser oferecida durante o ciclo básico, mas uma que tenha como objetivo o desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens. É sobre ela, a Educação Integral, e o porquê de sua importância nos dias de hoje, que versam as próximas páginas deste texto.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CONTEMPORANEIDADE

Há tempos o conceito de Educação Integral ganha destaque no Brasil, tanto em marcos legais quanto em iniciativas educacionais. Ainda assim, não é possível dizer que essa recorrência tenha resultado em um entendimento definitivo e compartilhado do que é a Educação Integral. No histórico brasileiro, muitos projetos e políticas trataram o tema pelo

viés da ampliação do tempo, com intencionalidades que variaram da esfera da assistência social (manter as crianças e jovens longe das ruas) à oferta de atividades lúdicas ou culturais que não se articulavam como um currículo.

Ainda hoje, diversos projetos e políticas de educação integral são marcadamente voltados à ampliação da jornada escolar e, apesar de trazerem uma intenção valiosa de ampliar oportunidades de aprendizagem, correm o risco de fragmentar ainda mais os currículos e pouco contribuírem para a qualidade da formação dos estudantes.

O texto legal mais recente a trazer para o debate o propósito da educação como desenvolvimento pleno é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento federal que tem como objetivo normatizar os currículos estaduais e municipais, de modo a garantir uma base de princípios e de organização dos conhecimentos e competências comuns a todos eles. Nesse contexto, a BNCC afirma,

“(...) de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundem ‘Educação Integral’ com ‘educação ou escola em tempo integral’.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de Educação Integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas.”

(BRASIL, 2017, p.18)

Para qualificar essa reflexão introduzida pela Base, faz-se necessário relativizar algumas visões e práticas de Educação Integral ainda correntes, como:

- a ideia de que Educação Integral é sinônimo de educação em tempo integral, ou mera ampliação dos espaços de aprendizagem, sem que se altere qualitativamente as oportunidades educativas oferecidas pela escola.
- as propostas de estruturação que fazem a oposição entre turno e contraturno, fragmentando o currículo e o projeto pedagógico das escolas.
- a dicotomia entre a dimensão cognitiva, reduzida aos aspectos intelectuais ou ao conteúdo das disciplinas, e a dimensão socioemocional, excluída dos processos de aprendizagem.
- a massificação dos estudantes, que desconsidera sua diversidade, seus interesses e singularidades.

Uma visão contemporânea de Educação Integral busca ressignificar seu propósito maior, tendo como finalidade a formação para a autonomia.



O desafio para todos aqueles que se interessam pelos rumos da educação no Brasil é, então, ampliar verdadeiramente a discussão acerca das concepções de Educação Integral pautadas somente pela ampliação de tempos e espaços em direção à **qualidade** e ao **propósito** da Educação Integral que queremos para nosso país.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DA EXPANSÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS À AMPLIAÇÃO DAS FRONTEIRAS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

É verdade que a ampliação da jornada escolar pode aumentar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, mas, se isso acontecer sem a devida preocupação com o tipo de educação que se oferece, com a integração curricular e deixando de lado a formação de professores e equipes de gestão, as escolas correm o risco de implementar currículos

que promovem “mais do mesmo”, ou seja, mais aulas com os mesmos objetivos e metodologias de ensino¹.

Quando a visão de Educação Integral está ancorada estritamente na ampliação do tempo e do espaço, corre-se o risco de consolidar a ideia de “duas escolas em uma”, o que pode resultar num projeto pedagógico desarticulado, em que a escola aparece cindida entre aquilo que é trabalhado no currículo básico (o turno) e o que é trabalhado no currículo diversificado (o contraturno, seja na escola ou fora dela).

Para desenvolver práticas e parâmetros mais alinhados com o desenvolvimento integral, o que se

¹ Um levantamento realizado por 17 pesquisadores brasileiros, que resultou no documento “Caminhos para melhorar o aprendizado”, indicou que uma escola que aumente o tempo, mas não diversifique as oportunidades educativas para os estudantes, não tem impacto na aprendizagem.

espera é encontrar, em políticas públicas e escolas de Educação Integral, um currículo integrado. Isso permitiria, por um lado, ter uma visão clara dos avanços que se pretende promover na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes e, por outro, explicitar, de modo objetivo, quem é esse estudante que se propõe a formar.



No entanto, quando se pensa naquilo que deve ser desenvolvido ano a ano na escola, o que costuma aparecer em primeiro plano é o conhecimento, ou mesmo o conteúdo disciplinar, não o estudante. Uma proposta contemporânea de Educação Integral inverte essa posição, trazendo para o centro de sua proposta o estudante, numa posição de protagonismo que contribui para nortear os conhecimentos e competências fundamentais do currículo pensado e praticado nas redes. Nessa perspectiva, a organização curricular em áreas de conhecimento, o uso intencional das tecnologias digitais, a proposição de projetos e todas as outras práticas de ensino são como pontes para o desenvolvimento integral do estudante, não um fim em si mesmas.

É com essa chave de compreensão da Educação Integral que se passa da expansão de tempos e espaços escolares à ampliação das fronteiras da qualidade da educação. Essa abordagem responde, de modo mais adequado, ao cenário mundial complexo, multifacetado e incerto da atualidade, que exige que as pessoas

sejam cada vez mais autônomas: mobilizando competências para acessar, selecionar e construir pontos de vistas frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, elaborando soluções criativas para os problemas e fazendo escolhas consistentes com seus projetos de vida e com o impacto delas no seu entorno social.

Um desafio central dessa visão qualitativa da Educação Integral é superar a fragmentação, a abstração, o conteudismo e a massificação que predomina nos currículos escolares. Essa superação passa por dar relevo e intencionalidade a uma dimensão essencial que vem sido apartada da aprendizagem, o socioemocional. Nas últimas décadas, essa temática tem inspirado estudos que articulam áreas como a educação e a psicologia. As evidências científicas no mundo e no Brasil apontam, de forma contundente, o impacto do desenvolvimento socioemocional na formação integral de crianças, adolescentes e jovens. É o que será apresentado no próximo capítulo.

2

COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO 21 E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Promover o desenvolvimento pleno requer considerar o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Baseada nas concepções da ciência moderna, a escola construiu os alicerces da formação do estudante com base nos fundamentos do conhecimento científico, pelo qual a razão detinha o privilégio sobre o conhecer. Entretanto, recentemente, estudos diversos vêm gerando evidências sobre algo que todo professor intui e em alguma medida pratica: os aspectos socioemocionais estão profundamente ligados à aprendizagem e às realizações na vida.

O economista James Heckman² trouxe grande influência e contribuição na agenda de estudos e de formulação de políticas públicas sobre como as competências socioemocionais (ou

como ele as nomeou, competências não cognitivas) são um poderoso recurso para melhorar a qualidade da educação e diminuir as desigualdades dentro do sistema educativo. Diversos países do mundo, como Canadá, Austrália e Singapura, passam a priorizar esse tema como pauta de suas políticas públicas de educação, a partir da reestruturação de seus currículos e programas de formação de professores. Para o economista Ricardo Paes de Barros, é importante que as competências socioemocionais sejam intencionalmente desenvolvidas na escola, desta forma, a educação passa a considerar a diversidade humana e suas idiossincrasias, reforçando um posicionamento de intolerância à desigualdade social.

² Em 2000, Heckman recebe o Prêmio Nobel por sua contribuição na criação de métodos estatísticos que ajudaram a medir com mais precisão o impacto de políticas públicas. Um de seus estudos foi a pesquisa longitudinal empreendida que atestou o impacto das chamadas competências não-cognitivas em fatores como escolaridade, renda futura, envolvimento em crimes, gravidez precoce e outros.

Há, ainda, pesquisadores que denominam como competências para o século 21 aquelas que têm se mostrado fundamentais para estudar, viver e trabalhar no contexto atual. Nesse sentido, já foram identificadas mais de 160 competências como: curiosidade, autoconfiança, organização, pensamento crítico, integridade, resiliência e resolução de problemas. Esse conjunto de competências é bastante híbrido, ou seja, abrange competências com maior espectro socioemocional e outras com maior carga cognitiva, como é o caso do pensamento crítico.

Dessa maneira, é importante delimitar o que estamos chamando de competência socioemocional e discutir as evidências que amparam nossas escolhas para o seu desenvolvimento em ambiente escolar.

Logo, competência socioemocional é:

“Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar consigo mesmo e os outros, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações novas de maneira construtiva e criativa.”

(Instituto Ayrton Senna, 2015)

Em meio a tantas competências, tornou-se uma tarefa importante identificar quais estão mais relacionadas entre si e possuem maior impacto comprovado para a educação na escola e para a vida. É por essa razão que são encontrados diferentes *frameworks*, ou matrizes, cujo objetivo é fornecer modelos organizativos para a compreensão do impacto das competências marcadamente socioemocionais, assim como gerar evidências empíricas que sirvam de suporte à tomada de decisão dos formuladores de políticas públicas.

O modelo organizativo concebido pelo Instituto Ayrton Senna estrutura-se a partir de cinco macrocompetências: abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional que, por sua vez, desdobram-se em 17 competências correlatas. Esse modelo estruturado em cinco macrocompetências foi escolhido, em função da abrangência de aspectos emocionais que comporta e das evidências científicas validadas nos diversos países, incluindo o Brasil, acerca do impacto do desenvolvimento dessas macrocompetências, não só na aprendizagem, mas na vida presente e futura, na saúde e no trabalho. Confira, a seguir:



Uma vez que se reconhece a importância desses aspectos na formação dos estudantes, na intenção de promover o desenvolvimento socioemocional em ambiente escolar, é necessário oferecer indicações sobre as possibilidades desse desenvolvimento, a partir das macrocompetências. Esse é o primeiro passo para que os sistemas educacionais construam matrizes de competências que atendam aos seus objetivos formativos, e às aspirações de seus estudantes.



Com vistas ao atendimento desta demanda promoveu-se um estudo sobre as possibilidades de desdobramento das cinco macrocompetências, que resultou em 17 facetas/aspectos socioemocionais - determinação; foco; organização; persistência; responsabilidade; empatia; respeito; confiança; tolerância ao estresse; autoconfiança; tolerância à frustração; iniciativa social; assertividade; entusiasmo; curiosidade para aprender; imaginação criativa e interesse artístico.

A definição dessa estrutura permitiu compreender as características de cada macrocompetência, seus impactos e possibilidades de expressão. Por exemplo, a macrocompetência resiliência emocional, tem como expressão a tolerância ao estresse e à frustração, além da autoconfiança. Acompanhe, a seguir, as cinco macrocompetências, seus aspectos/facetas e evidências de impacto.

ABERTURA AO NOVO



Diz respeito à capacidade de uma pessoa ser flexível, apreciativa diante de situações desafiadoras, incertas e complexas. Tem relação com a disposição para novas experiências estéticas, culturais e intelectuais.

O que as evidências dizem: estudos relacionam o desenvolvimento das competências socioemocionais curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico com: menor número de faltas na escola, avanço na escolaridade, aceleração do desenvolvimento de habilidades cognitivas, aumento de notas escolares e aumento do desempenho acadêmico nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Geografia, Física e Biologia. O desenvolvimento dessas competências socioemocionais também está relacionado à realização de metas na futura vida profissional dos estudantes.

CURIOSIDADE PARA APRENDER

Ser capaz de demonstrar interesse em ideias e paixão por aprender, entender e explorar temas intelectualmente. Ter uma mentalidade inquisitiva, que facilita o pensamento crítico e a resolução de problemas.



IMAGINAÇÃO CRIATIVA

Ser capaz de gerar novas maneiras de pensar e agir por meio da experimentação e da brincadeira, aprendendo com seus erros.

INTERESSE ARTÍSTICO

Avaliar, apreciar e valorizar as manifestações do design e da arte, experimentando esteticamente formas variadas, como a escrita, a música e as artes visuais e performáticas.



AUTOGESTÃO



Diz respeito à capacidade de ter foco, responsabilidade, precisão, organização e perseverança com relação a compromissos, tarefas e objetivos estabelecidos para a vida. Também está relacionada à capacidade de autorregulação.

O que as evidências dizem: estudos relacionam o desenvolvimento das competências socioemocionais determinação, foco, organização, persistência e responsabilidade com: o avanço na escolaridade, o aumento de notas escolares e em avaliações externas, o aumento do nível de conhecimento e desempenho acadêmico em leitura, escrita e nos componentes curriculares de Matemática e Química. O desenvolvimento dessas competências socioemocionais também está relacionado à realização de metas na futura vida profissional dos estudantes.

Aspectos relacionados à macrocompetência autogestão

FOCO

Ser capaz de focar a atenção, concentrar-se nas tarefas e evitar distrações, mesmo quando realizando tarefas repetitivas.



RESPONSABILIDADE

Ter habilidades de se autorregular para completar as suas responsabilidades, cumprir seus compromissos, agir de maneira confiante e consistente e inspirar confiança. Essa faceta tem uma conexão com Amabilidade e deve ser importante para predizer o envolvimento cívico e comprometimento.

ORGANIZAÇÃO

Ter habilidades organizacionais e atenção meticulosa a detalhes importantes para planejamento e execução de planos para objetivos de longo prazo.

PERSISTÊNCIA

Ser capaz de superar obstáculos para atingir objetivos importantes; implementar, persistir e terminar as ações planejadas. A ênfase está em completar tarefas já iniciadas, em vez de procrastinar ou desistir. Está relacionado a conceitos de perseverança e esforço.



DETERMINAÇÃO

Ser capaz de estabelecer objetivos e metas para si mesmo, motivar-se, trabalhar duro e se entregar plenamente ao trabalho, tarefa ou projeto que deve completar. É um lado proativo da autogestão.

RESILIÊNCIA EMOCIONAL



Diz respeito à capacidade de aprender com situações adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo.

O que as evidências dizem: estudos relacionam o desenvolvimento das competências socioemocionais tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração com o aumento das chances de ingresso no Ensino Superior e o aumento do desempenho acadêmico. Além dos resultados educacionais, o desenvolvimento dessas competências socioemocionais está relacionado à redução de faltas no trabalho, ao equilíbrio salarial, ao aumento das chances de reemprego, ao aumento do desempenho no emprego, à melhoria da saúde de adultos, à diminuição de distúrbios alimentares e à redução da probabilidade de depressão e propensão ao suicídio.

TOLERÂNCIA AO ESTRESSE

Saber regular a ansiedade e a resposta ao estresse, não se preocupar excessivamente e ser capaz de resolver problemas com calma.



AUTOCONFIANÇA

Sentir-se realizado consigo mesmo e sua vida, ter pensamentos positivos e manter expectativas otimistas, antecipar o sucesso em suas ações, ter uma mentalidade de crescimento e proativa, não ficar ruminando fracassos ou frustrações.

TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO

Ter estratégias efetivas para regular frustração, raiva e irritação; ser capaz de manter a tranquilidade e serenidade em face a frustrações; não ser volátil.



ENGAJAMENTO COM OS OUTROS



Diz respeito à motivação e à abertura para interações sociais.

O que as evidências dizem: estudos mostram que o desenvolvimento das competências socioemocionais iniciativa social, assertividade e entusiasmo evita a evasão escolar e, na vida adulta, está relacionado a realizações no mundo do trabalho, à empregabilidade e ao equilíbrio salarial.

Aspectos relacionados à macrocompetência engajamento com os outros

INICIATIVA SOCIAL

Ser capaz de abordar e se conectar com outras pessoas, tanto com amigos como pessoas desconhecidas, iniciando, mantendo e apreciando o contato social; ser habilidoso em trabalhos de grupo, incluindo aí a expressividade comunicativa (falar em público, por exemplo).



ASSERTIVIDADE

Ser capaz de falar o que acredita e expressar suas opiniões, necessidades e sentimentos; mobilizar as pessoas; conseguir ser preciso e firme; saber defender uma posição e confrontar outras pessoas, se necessário; ter coragem.

ENTUSIASMO

Ser capaz de demonstrar paixão e empolgação pela vida; ir ao encontro de suas atividades diárias com energia, entusiasmo e uma atitude positiva.



AMABILIDADE



Diz respeito à capacidade de conhecer pessoas e ser afetuoso, solidário e empático, ou seja, ser capaz de compreender, sentir e avaliar uma situação pela perspectiva e repertório do outro, colocando-se no lugar dessa pessoa.

O que as evidências dizem: estudos relacionam o desenvolvimento das competências socioemocionais empatia, respeito e confiança com a conclusão do Ensino Médio e a diminuição de indicadores de violência.

Aspectos relacionados à macrocompetência amabilidade

EMPATIA

Ser capaz de assumir a perspectiva dos outros e de utilizar habilidades para entender suas necessidades e sentimentos, agindo com generosidade e consideração. De acordo com essa percepção, construir relacionamentos próximos, ajudar, apoiar e dar assistência, tanto material quanto emocional, a outras pessoas; ser uma pessoa generosa e de fácil convívio.

RESPEITO

Ser capaz de tratar outras pessoas com respeito e cortesia, da maneira como gostaria de ser tratado, considerando suas noções próprias de justiça, igualdade e tolerância.

CONFIANÇA

Ser capaz de perceber que outras pessoas têm boas intenções e de perdoar aqueles que cometem erros; evitar ser ríspido e categórico, dar sempre uma segunda chance.



É importante reforçar que as competências socioemocionais, quando desenvolvidas e avaliadas na escola, não são instrumentos para normatizar comportamentos, adequar os estudantes a um modelo ideal de pessoa, ou reforçar a cultura que culpa alunos e professores pelo fracasso escolar. Longe disso, o desenvolvimento socioemocional, além de comprovadamente impactar de modo positivo a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, tem relação direta com a concretização de projetos de vida, como a continuidade dos estudos após a educação básica, a empregabilidade e outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais.

Dessa maneira, professor, considerando a importância do desenvolvimento intencional das competências do século 21, convidamos você a identificar a presença dessas competências no currículo do seu estado e/ou município – estão configuradas no documento introdutório como princípio? Nas competências e habilidades? Foi instituída uma matriz? Caso conclua-se que há uma dificuldade na identificação dessas competências no documento curricular, reflita com seus colegas sobre possibilidades de desenvolvimento na prática pedagógica, além de possíveis configurações no PPP, no planejamento de aula, na gestão escolar etc.

3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUERBACH, R., ABELA, J., & RINGO HO, M. Responding to symptoms of depression and anxiety: Emotion regulation, neuroticism and engagement in risky behaviors. *Behaviour Research and Therapy*, 45(9),2182-2191, 2009.

BARROS, P.B., COUTINHO, D., GARCIA, B. & MULLER, L. *O desenvolvimento socioemocional como antídoto para a desigualdade de oportunidades*. Relatório técnico INAF 2016. São Paulo: Instituto Ayrton Senna e Instituto Paulo Montenegro, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 23.11.2018

CALIENDO, M., D. Cobb-Clark, e A. Uhlenhorff (2010). “Locus of Control and Job Search Strategies.” IZA Discussion Paper No. 4750.

CARNEIRO, P., C. Crawford, e Alissa Goodman (2007). “The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes”. CEE Discussion Papers 0092, Centre for the Economics of Education, LSE.

COOPER, M., AGOCHA, V., & SHELDON, M. A motivational perspective on risky behaviors: The role of personality and affect regulatory processes. *Journal of Personality*, 68(6),1059-1088, 2000.

CUNHA, F., J. Heckman e S. Schennach (2010) “Estimating the Technology of Cognitive and Non-cognitive Skill Formation,”. *Econometrica*, 78(3), 883–931

DUCKWORTH, A. and M. Seligman (2005). “Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents.” *Psychological Science* 16(12): 939-944.

DUCKWORTH, A., M. Almlund, J. Heckman e T. Kautz (2011). “Personality psychology and Economics”. IZA Discussion Paper 5500.

DUNCAN, G.J. and K. Magnuson (2010). “The Nature and Impact of Early Achievement Skills, Attention Skills, and Behavior Problems.” Working paper 2010 at the Department of Education, UC Irvine.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Tendências para Educação Integral. São Paulo: CENPEC, 2011. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

GALLO, W., J. Endrass, E. Bradley, D. Hell e S. Kasl (2003). "The Influence of Internal Control on the Employment Status of German Workers." *Schmollers Jahrbuch* 123(1): 71-81.

HECKMAN, J. J.; MOON, S. H.; PINTO, R.; SAVELYEV, P. A.; YAVITZ, A. The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program, *Journal of Public Economics*, Elsevier, vol. 94(1-2), pages 114-128, February. 2010.

HUTZ, C. S.; NUNES, C. H. S. S. *Escala Fatorial de Ajustamento Emocional/Neuroticismo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

JOHN, O.P., PRIMI, R., DE FRUYT, F., & SANTOS, D. Competências Socioemocionais no INAF 2015: Estrutura, Histórico e Avaliação. Relatório técnico INAF 2016. São Paulo: Instituto Ayrton Senna e Instituto Paulo Montenegro, 2016.

LLERAS, C (2008). "Do Skills and Behaviors in High School Matter? The Contribution of Noncognitive Factors in Explaining Differences in Educational Attainment and Earnings." *Social Science Research*, 37(3): 888-902.

LOUNSBURY, J. W.; R. Steel; J. Loveland; e L. Gibson (2004). "An Investigation of Personality Traits in Relation to Adolescent School Absenteeism." *Journal of Youth and Adolescence*, 33(5): 457-466.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Modelo Pedagógico: Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem. *Coleção Diretrizes para a Política de Educação Integral*, 2015.

_____. Resumo Executivo. *Coleção Diretrizes para a Política de Educação Integral*, 2015.

MARTIN, R. P. (1989). "Activity Level, Distractibility, and Persistence: Critical Characteristics in Early Schooling." In: *Temperament in Childhood*. Kohnstamm, G. A., J. E. Bates e M. K. Rothbart (eds.) Chichester, England, John Wiley and Sons Ltd.: 451-461

MISCHEL, W., & Ayduk, O. (2004). "Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification". In: *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications*. Baumeister, R. F. e K. D. Vohs (Eds.), (pp. 99-129). New York: Guilford.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PIATEK, R. e P. Pinger (2010). *Maintaining (Locus of) Control? Assessing the Impact of Locus of Control on Education Decisions and Wages*. Institute for the Study of Labor (IZA), Discussion Paper No. 5289.

PRIMI, R.; SANTOS, D. D.; JOHN, O.; FRUYT, F. *Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth*. European Journal of Psychological Assessment, v. 32, p. 39-51, 2016.

ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.

SANTOS, D., PRIMI, R. *Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro*. 2014

SANTOS, D.D., PRIMI, R., MIRANDA, J. *Socio-emotional development and learning in school*. Relatório Técnico não publicado. 2017

STÖRMER, S. e R. Fahr (2010). *Individual Determinants of Work Attendance: Evidence on the Role of Personality*. IZA Discussion Paper No. 4927

TOMAZ, R., & ZANINI, D.S. *Personalidade e Coping em Pacientes com Transtornos Alimentares e Obesidade*, 2009.

VITARO, F., M. Brendgen, S. Larose e R. Tremblay. (2005). *Kindergarten Disruptive Behaviors, Protective Factors, and Educational Achievement by Early Adulthood*. Journal of Educational Psychology 97(4): 617-629.

DOCUMENTOS PARA APROFUNDAMENTO

Relatório Competências para o Progresso Social – O poder das competências socioemocionais e Framework P21

O trabalho com competências socioemocionais é, hoje, uma das principais tendências da educação em todo o mundo. Para entender melhor esse assunto, conheça duas importantes publicações internacionais que versam sobre ele: o relatório “Competências para o Progresso Social: o poder das competências socioemocionais”, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Framework for 21st Century Learning (em inglês), da organização não-governamental Partnership for 21st Century Skills.

Relatório OCDE: <http://pt.calameo.com/read/002899327e71398e4d015>

Framework P21: www.p21.org/our-work/p21-framework

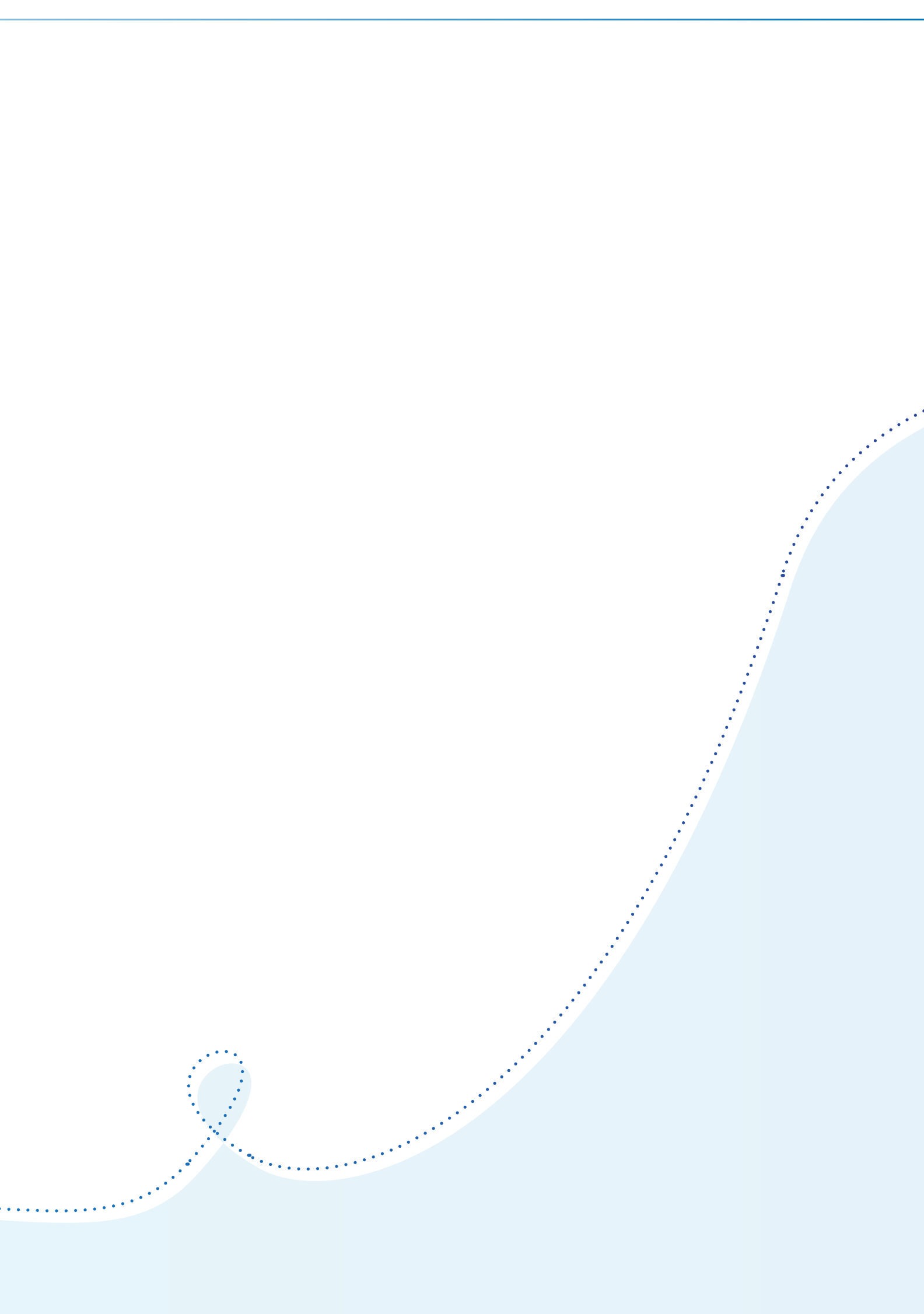
Caminhos para Melhorar o Aprendizado

O site “Caminhos para melhorar o Aprendizado” reúne os principais resultados de estudos e pesquisas sobre práticas e políticas educacionais.

Esse trabalho teve início em 2007, no âmbito da Comissão Técnica do Todos pela Educação, coordenada por Viviane Senna. A partir do trabalho inicial de Gustavo Ioschpe foi agregada uma série de contribuições até que, em março de 2009, o economista Ricardo Paes de Barros assumiu o desafio de coordenar o projeto que envolveu 17 pesquisadores de quatro renomadas universidades brasileiras (Fundação Getúlio Vargas (SP), Universidade Federal de Minas Gerais, Ibmec-RJ e Universidade de São Paulo).

O trabalho centrou sua atenção nos fatores que estão sob controle das escolas e das Secretarias de Educação e que são determinantes do aprendizado dos alunos, expresso na Meta 3 do Todos pela Educação.

www.paramelhoraroaprendizado.org.br





INSTITUTO AYRTON SENNA:

Quem somos nós?

É no cerne do debate sobre a ampliação das fronteiras da qualidade da Educação Integral que o Instituto Ayrton Senna (IAS) vem consolidando esforços nas áreas de pesquisa e desenvolvimento de ações educacionais nos últimos 23 anos.

Amparado na ética da corresponsabilidade, o Instituto atua para transformar a realidade das escolas, em parceria com redes públicas de ensino, profissionais de educação, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, entre outros atores sociais. Para isso, promove inovações **no desenho e na implementação de práticas e políticas educacionais**. Ao mesmo tempo, **advoga ideias, mobiliza vontades e desenvolve competências**, somando forças para contribuir com a melhoria sistêmica da educação no Brasil.

Partindo dos principais desafios da educação, identificados por educadores no dia a dia de trabalho, o Instituto está em permanente processo de inovação, **investigando novos conhecimentos**, nos diversos campos científicos. Toda a produção é compartilhada com os principais atores do campo educacional, por meio de iniciativas de formação, difusão, assessoria técnica e transferência de tecnologia.

Seguindo os passos do *Paradigma do Desenvolvimento Humano*, admitimos que o desenvolvimento das sociedades passa, fundamentalmente, pelo desenvolvimento das pessoas. Nesse sentido, uma educação plena considera que toda pessoa tem direito a desenvolver seu potencial, por meio de oportunidades educativas que promovam competências para ser, conviver, aprender e produzir (*Relatório Delors, Unesco, 1996*), fazendo escolhas autônomas e coerentes com seus projetos de futuro. Amparados por esses referenciais e pelos resultados práticos em redes de ensino, em 2002 o IAS se tornou a primeira organização a receber o título de Cátedra da Unesco, que, até então, era entregue somente a universidades e centros de pesquisas.

As iniciativas que desenvolvemos são financiadas, principalmente, por doações, por recursos de licenciamento e por parcerias. Considerando as ações voltadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o Instituto atuou, em 2016, em 17 Estados e em mais de 660 municípios, beneficiando a formação de 1,5 milhão de alunos.

Conheça os principais marcos de nossa história.

