# UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## **PATRICK MARINHO DUARTE**

As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI: Um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento.

São Paulo 2021

# UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## PATRICK MARINHO DUARTE

As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI: Um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação (versão corrigida).

**Área de Concentração**: Educação e Psicologia **Orientador:** Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

São Paulo 2021 Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

## Catalogação da Publicação Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Duarte, Patrick Marinho
Dc As competências e hak

As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI: Um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento. / Patrick Marinho Duarte; orientador Ulisses Ferreira de Araújo. -- São Paulo, 2021.
163 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Psicologia do Desenvolvimento. 2. Formação de professores. 3. Engajamento no trabalho. 4. Desempenho do professor. 5. Competências e habilidades. I. Araújo, Ulisses Ferreira de, orient. II. Título.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

## **Patrick Marinho Duarte**

As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI: Um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração**: Educação e Psicologia **Orientador:** Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

Aprovado em://	_	
	Banca examinadora	
Prof. Dr		
	Ass:	
Prof. Dr		
Instituição:	Ass:	
Prof. Dr		
Instituição:	Ass:	

### **AGRADECIMENTOS**

Antes de entrar no mestrado, eu enxergava o mundo de uma forma. Trazia comigo alguns sonhos e muita vontade de mudar, se não a realidade educacional brasileira, ao menos a minha própria prática docente. Nesse processo de "catarse", acabei conhecendo os trabalhos dedicados à Educação em Valores e cidadania do Prof. Dr. Ulisses F. Araújo. Considero essa primeira aproximação teórica um marco em minha vida, já que foi a partir desta leitura que pude ressignificar minha perspectiva como professor.

Por isso, gostaria de agradecer em primeiro lugar ao professor que no passado me inspirou, por meio de suas obras e por seu trabalho com projetos na EACH-USP e que hoje, tenho a honra de chamar de orientador. Muito obrigado por tudo, professor Ulisses.

De forma especial, agradeço ao professor Nilson José Machado pelas conversas teóricas que pudemos ter ainda na etapa de estruturação desse projeto. Não bastasse tamanha contribuição, ainda tive o privilégio de cursar a disciplina "Tópicos de epistemologia e didática", uma verdadeira abertura de olhos para uma verdadeira prática docente.

À professora Dra. Valéria Arantes, com que também tive o privilégio de cursar a disciplina "Projetos de Vida, Cidadania e Educação" e a felicidade de partilhar experiências em congressos internacionais.

À Prof.ª. Dra. Viviane Pinheiro e ao Prof. Dr. João Paulo Bittencourt pelas belíssimas contribuições realizadas em meu exame de qualificação.

À Prof.ª. Dra. Bárbara Freeman, pesquisadora do Banco Mundial com quem tive oportunidade de cursar a disciplina "Habilidades Socioemocionais, Inovação e Avaliação de Impactos Sociais", além de conhecer resultados de experiências voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais em países vulneráveis.

Aos colegas de caminhada nesse programa de pós: Prof.ª. Dra. Daniela Haertel, Prof.ª. Dra. Carolina Costa Cavalcanti, Prof.ª. Dra. Cristina Pátaro, Prof. Dr. Ricardo Pátaro, Prof.ª. Dra. Carolina Shinoda, Prof. Dr. Marco Antônio Morgado, Prof.ª. Dra. Hanna Cebel Danza, Prof. Msc. Douglas Pereira, Prof. Msc. Paulo Andrade e Prof.ª. Msc. Paloma Chaves.

À Carla Saukas, profissional extremamente competente e atenciosa que cuidou da revisão dos textos dessa dissertação com muito carinho e atenção desde o exame de qualificação.

Agradeço também a todos os funcionários e funcionárias da Faculdade de Educação (FE-USP), todos sempre foram muito solícitos, mesmo quando de portas fechadas, devido à pandemia, abriram as portas das plataformas de comunicação *online* para não nos deixar sem suporte.

À Universidade Nove de Julho - UNINOVE, instituição que tenho orgulho por fazer parte do corpo docente, especialmente aos professores Dr. Cláudio Ramaciotti, magnífico reitor desta instituição e Dr. Denys Munhoz Marsiglia, Diretor dos cursos de licenciatura. Ao Colégio Liceu São Caetano, especialmente à Diretora Elaine Dall Anese e à coordenadora pedagógica Evanise Goulart.

De forma muito especial, agradeço a minha esposa Talita. Sem ela, eu jamais teria tido o incentivo necessário para prosseguir na carreira acadêmica. Posso dizer que além do meu alicerce, ela também vem sendo minha inspiração e motivação para não desistir.

Aos meus queridos pais. Sem os valores e sem a formação cidadã que eles me propiciaram, talvez eu não estivesse aqui realizando esse sonho que também é deles. Muito obrigado Terezinha e Raimundo. Vocês conseguiram.

À minha irmã Patricia Duarte e à minha cunhada Tatiane Lisboa, psicólogas com quem pude buscar inspiração para enveredar-me pelos caminhos da então desconhecida pesquisa em Psicologia. À minha família, Marcia, Ludércio, Roni e Cezimar pelo incentivo e por sempre estar na torcida para o sucesso dessa pesquisa.

Ao amigo e irmão Padre Felipe Cosme. Por também ser doutorando e professor universitário, tornou-se um amigo com quem pude (e posso) contar em todas as horas. Ao amigo João Paulo Maranho que esteve comigo no início deste projeto: o sonho de seguir na carreira acadêmica.

Aos meus alunos. Gostaria de citar todos, mas sabendo que seria impossível escrever o nome de todos com quem tive o privilégio de trabalhar desde 2006, quero deixar esse agradecimento que embora seja geral, tem uma intenção individual. Cada um deles foi e é único. Contribuíram, contribuem e ainda contribuirão muito com meu Projeto de Vida na sala de aula.

Por fim, agradeço a Deus. Sem Ele, nada disso seria possível.

O segundo buraco negro é que não ensinamos as condições de um conhecimento pertinente, isto é, de um conhecimento que não mutila o seu objeto. Por que? Porque nós seguimos em primeiro lugar, um mundo formado pelo ensino disciplinar e é evidente que as disciplinas de toda ordem que ajudaram o conhecimento são avanço do insubstituíveis, o que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis, isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade, é preciso ter uma visão que possa situar o conjunto. É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, é mais a capacidade de colocar o conhecimento no contexto.

#### **RESUMO**

DUARTE, P. M. As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI: Um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 2021.

A presente dissertação busca compreender quais são as competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI. Buscando associar os princípios da Ética, da Excelência e do Engajamento (GARDNER et al. 2010) também conhecido como os 3 E´s, esse estudo propõe um modelo de Bom professor considerando além desses princípios, as habilidades socioemocionais do século XXI conhecidas como 4 C's – Criatividade, Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Trabalho em Grupo – (colaboração) (P21, 2009) que seriam identificados em fatores pessoais, do campo, sendo influenciado pelo cenário de cultura e sociedade e, portanto, em diálogo contínuo com a sociedade. Nesse contexto, a presente dissertação assume o Método de procedimento histórico (LAKATOS e MARCONI, 2003) para buscar, por meio de pesquisa bibliográfica, elaborar um referencial teórico que possa definir competência, habilidade, bem como as diversas nomenclaturas que frequentemente vêm sendo utilizadas a partir do século XXI. Posto isto, visando contextualizar a nossa discussão no mundo real, apresentaremos o que viria a ser um Bom trabalho partindo da experiência prática desenvolvida pelos pesquisadores Horward Gardner, William Damon e Mihaly Csikszentmihalyi no The Good Project, sendo por nós apresentado o "The Good Work", uma das linhas de pesquisa do Project Zero da Universidade de Harvard. Por meio das contribuições teóricas de Csikszentmihalyi (1988; 1999), Araújo (2005), Aristóteles (2009), Damon (2009), Gardner et al. (2004;2009;2010), Rathman (2010), Bronk (2010) e Gardner (2011), demonstramos os elementos de um Bom trabalho, bem como elaboramos um modelo gráfico com os principais elementos esperados em um Bom professor. Os resultados dessa pesquisa puderam elucidar os conceitos e definições de competências e habilidades, bem como estabeleceram marcos teóricos a respeito do uso de nomenclaturas como habilidades socioemocionais, habilidades não cognitivas, habilidades do século XXI, habilidades para a vida e soft skills. A partir das evidências científicas encontradas nesta etapa, também pudemos sugerir quais seriam as competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século

XXI que em conjunto com os 3 E´s, podem contribuir com a construção do que viria a ser um Bom professor preparado para enfrentar a complexidade e as mudanças propostas com o advento do século XXI.

Palavras-chave: Competências. Habilidades Socioemocionais. Bom trabalho.

### **ABSTRACT**

DUARTE, P.M. The socio-emotional competences and skills needed by 21st century teachers: A study in the light of ethics, excellence and engagement. 2021. 163 p. Master's degree – School of Education of University of São Paulo, São Paulo, 2021.

This master's dissertation seeks to understand what are the socio-emotional competences and skills needed by 21st century teachers. Seeking to associate the principles of Ethics, Excellence and Engagement (GARDNER et al. 2010) - also known as the 3 E's, this study proposes a Good Teacher model considering in addition to these principles, the socioemotional skills of the 21st century known as The 4 C's -Creativity, Problem Solving, Critical Thinking and Group Work - (collaboration) (P21, 2009) that would be identified in personal factors, from the field, being influenced by the culture and society scenario and, therefore, in continuous dialogue with the society. In this context, the present dissertation assumes the Method of historical procedure (LAKATOS and MARCONI, 2003) to search by means of bibliographic research, to elaborate a theoretical referential that can define competence, ability as well as the several nomenclatures that are frequently used since the beginning. XXI century. That said, aiming to contextualize our discussion in the real world, we will present what would become a Good Work based on the practical experience developed by researchers Horward Gardner, William Damon and Mihaly Csikszentmihalyi in The Good Project, being presented by us "The Good Work", one of the research lines of Project Zero from Harvard University. Through the theoretical contributions of Csikszentmihalyi (1988; 1999), Araújo (2005), Aristotle (2009), Damon (2009), Gardner et al. (2004; 2009; 2010), Rathman (2010), Bronk (2010) and Gardner (2011), we demonstrate the elements of a Good job as well as we elaborate a graphic model with the main elements expected in a Good teacher. The results of this research were able to elucidate the concepts and definitions of competences and skills as well as establish theoretical frameworks regarding the use of nomenclatures such as socioemotional skills, non-cognitive skills, 21st century skills, life skills and soft skills. From the scientific evidence found in this stage, we were also able to suggest what are the socio-emotional competences and skills needed by 21st century teachers who, together with the 3 E's, can contribute to the construction of what would become a

Good Teacher prepared for face the complexity and changes proposed with the advent of the 21st century.

**Keywords:** Competence. Socio-emotional skills, Good work.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Os cinco traços de personalidade denominados Big Five	72
QUADRO 2: Relação entre as habilidades e as evidências científicas	95

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de competência de Spencer e Spencer	33
FIGURA 2: O primeiro artigo a citar o termo soft skills	67
FIGURA 3: Modelo "Big Five Domains" da OECD	75
FIGURA 4: 21st CENTURY STUDENT OUTCOMES AND SUPPORT SYSTEMS	86
FIGURA 5: Indivíduo, responsabilidades e obrigações	108
FIGURA 6: Modelo de Sistemas de Csikszentmihalyi (1988)	113
FIGURA 7: Uma versão gráfica dos principais elementos do Bom trabalho	129
FIGURA 8: Versão gráfica dos principais elementos esperados em um Bom professor.	131

## SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO	15
	1.2 Objetivos	20
	1.2.1 Objetivos gerais	20
	1.2.2 Objetivos específicos	21
	1.3 Justificativa	21
	1.4 Organização do Estudo	23
II.	Competências e habilidades: Definições, conceitos e perspectivas teóricas	25
;	2.1 Competência e habilidades: tecendo significados	25
	2.1.1 Competência: significado	27
	2.1.2 Competência: conceitos	29
	2.1.3 Competência no contexto da Educação – Educação ao longo da vida	41
2	2.2. Habilidade: conceito e história	51
	2.2.1 Por que devemos falar em habilidades socioemocionais? O cenário mundial e diversas nomenclaturas	
	2.2.2. O início: o termo soft skills	66
	2.2.3. O termo habilidades socioemocionais	70
	2.2.4 Habilidades não cognitivas (Noncognitive Skills)	82
	2.2.5. O termo habilidades para o século XXI: A contribuição da <i>Partnership for 21st</i> Century Learning – P21	
	2.2.6. Life Skills – habilidades para a vida	91
	2.2.7. Quais habilidades, que nomenclatura para as habilidades e quais são as habilidades necessárias aos professores do século XXI?	93
Pr	As habilidades socioemocionais do século XXI e o mundo real: <i>The Good Work oject</i> – Ética, Excelência e Engajamento como pilares necessários ao mundo do abalho e a carreira docente	
;	3.1. As relações de trabalho: cenário atual	99
	3.2. Os caminhos possíveis em direção a um Bom trabalho: O projeto <i>"The Good</i> <i>Project"</i>	
	3.2.1. Os elementos de um Bom trabalho	
	3.2.2 Os elementos necessários a um Bom professor	
	DNSIDERAÇÕES FINAIS	
	FERÊNCIAS	. 133 146

## I. INTRODUÇÃO

Ao longo de minha vida acadêmica, ainda como aluno do curso de licenciatura em Ciências Sociais, convivi com algumas inquietações que, mais tarde, como professor no ensino básico, me provocaram a ir além. Os quatros anos de vivência sociológica e filosófica na graduação me fizeram compreender que as relações diversas entre os indivíduos e o meio, na maioria das vezes, seriam complexas. A esta altura, a influência de Morin (2007) estava latente em minha vida acadêmica. Não obstante, em sala de aula, vivenciando as mais diversas realidades das comunidades escolares, seja a dos alunos, seja a dos profissionais da carreira docente, senti que precisava compreender: O que o mundo real espera dos indivíduos do século XXI? Quais competências e quais habilidades devo desenvolver como professor para que eu também possa auxiliar meus alunos nesse percurso?

Talvez, naquele momento, o meio social fosse meu maior campo de captação de influências. Estávamos em 2017. Diversas entidades, escolas, ONGs, revistas educacionais e sistemas de ensino proferiam um discurso que parecia unissonante: no século XXI, só será "bem-sucedido" aquele que possuir habilidades socioemocionais.

Confesso que o uso palavra "bem-sucedido" (que insisto em utilizar entre aspas) me incomodou tanto quanto não compreender, naquele momento, o que viriam a ser essas habilidades. Como disse, minha vivência como aluno de graduação nas Ciências Sociais não me permitia relativizar o ser humano reduzindo-o apenas à esperança de, um dia, ser "bem-sucedido". Indo além, esse cenário me provocou a compreender, em sua essência, o que viriam a ser essas habilidades e mais: de um lado, refletia sobre os jovens - seriam apenas essas habilidades suficientes para que um indivíduo pudesse sair do ensino médio e ingressar no mundo do trabalho? De outro, refletia a minha própria carreira docente enxergando a minha realidade e a dos demais colegas – seriam essas habilidades necessárias também aos professores? Seriam elas suficientes para que pudéssemos realizar um Bom trabalho docente?

Ainda em 2017, Dalcin e Carlotto (2017) publicaram no periódico *Psicologia em* revista um artigo intitulado *Síndrome de Burnout em professores no Brasil:* considerações para uma agenda de pesquisa. Em suas considerações, as autoras

constataram que dentre a população mais propensa ao *Burnout* estavam os professores que estavam "convivendo com ruídos no ambiente, [...] além da exigência de uma variedade de habilidades". (DALCIN e CARLOTTO, 2007, p. 757)

Tendo lido esse artigo e notando que muitos colegas de profissão que estavam à beira de um afastamento, sem Engajamento na carreira, com atitudes muitas vezes antiéticas e sem prezar pela Excelência em suas atividades, comecei a perceber que, antes de pensar em como os jovens, futuros profissionais do amanhã poderiam desenvolver essas habilidades, havia a necessidade de compreender quais eram essas habilidades, e por consequência, quais eram necessárias primeiramente aos professores (profissionais responsáveis pela formação dos jovens) e como elas poderiam auxiliar esses profissionais em suas carreiras. Embora soubesse que estudos Psicológicos, por tradição fossem mais dedicados à investigação de patologias, inspirado pela leitura do artigo de Seligman e Csikszentmihalyi (2000) e pela Psicologia Positiva, optei por tentar compreender essa problemática por outra perspectiva já que, nesse sentido:

essa atenção quase exclusiva à patologia negligencia o indivíduo realizado e a comunidade próspera. O objetivo da psicologia positiva é começar a catalisar uma mudança no foco da psicologia de preocupação apenas com consertar as piores coisas da vida para também construir qualidades positivas. (SELIGMAN e CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 5, tradução nossa.)

Na sequência, decidi que o primeiro passo para que pudesse compreender essas tais habilidades, bem como o que se esperava de um Bom professor, seria debruçar-me sobre o discurso que estava sendo empregado muitas vezes pelo senso comum, para que a partir daí, pudesse estabelecer um percurso teórico para compreender o que viriam a ser essas habilidades e como inseri-las em um contexto que pudesse propiciar Engajamento, Excelência e atitudes Éticas no meio profissional.

Ainda tentando responder às perguntas iniciais, o que é competência e o que é habilidade? constatei que não havia unanimidade a respeito dessas definições. Acrescentando o sufixo "socioemocionais", o resultado acabou alcançando dimensões diversas. Economistas, Psicólogos, Administradores e Educadores estavam construindo definições teóricas distintas e, no Brasil, não havia um referencial que fosse isento de interesses (como as definições elaboradas por ONGs e sistemas de ensino) e que pudesse esclarecer essa miscelânea de posições teóricas e expectativas futuras.

Representando o Mundo da Educação, estava a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2015, 2016, 2017) e Delors et al. (1996), que como economista atuando a serviço da Educação, já viria a anunciar um outro grupo de pesquisadores economistas que, representando o Mundo da Economia e sendo amparados pela Organização para Cooperação Desenvolvimento Econômico - OECD (2018), como é o caso de Chernyshenko et al. (2018a, 2018b), revistaram teorias do Mundo da Psicologia. Debruçados em teorias da personalidade de Allport (1937), Messick (1979), John e Srivastava (1999), economistas como Heckman (2008) construíram um arcabouço teórico amplo e que exigiu e exige de nós, pesquisadores ligados ao Mundo da Educação e da Psicologia, muita cautela na interpretação.

Por outro lado, inspirado em Machado (2006), compreendi que não haveria como falar de competências e de habilidades sem que tivesse como ponto de partida a consideração realizada por este autor. Para Machado (2006), quem é competente, é competente em algo ou em alguma coisa. Não existe competência "solta", sem que esteja a serviço. Logo, tornou-se mais que necessário investigar também o Mundo do trabalho.

Também não faria sentido falar em Mundo do trabalho se não fosse para tentar compreendê-lo por uma perspectiva ampla. Contudo, ainda trazia comigo uma visão filosófica do trabalho que havia conhecido ainda na graduação. Aranha e Martins (2003), ao buscarem uma definição para o trabalho, constataram que a etimologia desta palavra está ligada ao vocábulo latino *tripaliare* e ao substantivo *tripalium*, um aparelho de tortura formado por três paus, ao qual eram atados os condenados e que também servia para manter presos os animais. Logo, a associação do trabalho com tortura, sofrimento e pena, naquela época, parecia ser a única definição possível.

Entretanto, não era essa a minha relação com o trabalho. Não me sentia torturado. Muito pelo contrário. A atividade docente sempre me propiciou momentos únicos. Mas, sem fechar os olhos para a realidade, compreendia que não havia unanimidade na relação de outros indivíduos com a atividade laboral. E isso era perceptível não apenas na carreira docente, mas sim em todas as carreiras. Afinal, todos nós conhecemos alguém ou algum profissional que não está satisfeito com sua profissão ou com o seu trabalho.

Por conseguinte, buscando outras perspectivas que fossem especialmente psicológicas, por recomendação de meu orientador, optei por debruçar-me sobre os

estudos de Horward Gardner, William Damon e Mihaly Csikszentmihalyi. Conhecidos mundialmente por suas contribuições ao Mundo da psicologia, cada qual com uma perspectiva teórica, em 1994 resolveram se unir para discutir o trabalho ou, o que viria a ser um Bom trabalho. Assim, nasceu o *The Good Project*, que é uma das linhas de pesquisa que estão amparadas pelo *Project Zero* da *Harvard Graduate School of Education*. As diversas linhas de pesquisa incluídas neste projeto: natureza da inteligência, criatividade, ética e outros aspectos humanos deram origem a outros projetos dentre os quais, um dedicado exclusivamente ao trabalho: o *The Goodwork* que traduziremos aqui como O Bom trabalho. (THE GOOD PROJECT, 2020)

Com o *The Goodwork*, o diálogo entre a Ética, a Excelência e o Engajamento pareciam tomar corpo e minha inquietação em descobrir se poderia haver um diálogo entre esses três aspectos parecia ter começado a ser esclarecida. Embora as pesquisas de Gardner et al. (2010) não sejam dedicadas exclusivamente ao entendimento da carreira docente e nem apenas à juventude, os resultados dos anos de pesquisa por eles realizadas são relevantes e amplamente divulgados na comunidade acadêmica internacional.

Ademais, o próximo passo agora seria definir um problema de pesquisa. Para este passo, recorremo-nos a Gil (2002), que a esse despeito salienta:

Fica claro que o levantamento bibliográfico é de fundamental importância para a formulação do problema de pesquisa. Todavia, por si só, ele é insuficiente. Requer-se a reflexão crítica acerca dos assuntos estudados, de forma tal que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo de fenômeno e, se possível, optar por uma abordagem teórica capaz de fundamentar o trabalho. (GIL, 2002, p. 63)

Em seguida, atentos ao que Gil (2002) enfatizou e tendo realizado o levantamento bibliográfico prévio, bem como as inquietações iniciais que apresentamos nos parágrafos anteriores, definimos o problema de pesquisa a seguir:

Quais são as competências e habilidades necessárias ao bom Professor do século XXI para que possa realizar um Bom trabalho?

O próximo passo seria definir o Método de procedimento, que para Lakatos e Marconi (2003):

seriam etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos e menos abstratas. Dir-se-ia

até serem técnicas que, pelo uso mais abrangente, se erigiram em métodos. Pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitados a um domínio particular. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 106)

Assim, para que pudéssemos preencher a lacuna existentes em pesquisas a respeito do desenvolvimento de competências e habilidades, bem como as diferentes perspectivas teóricas, conceitos distintos, contextos culturais e mudanças ocorridas nas definições ao longo do tempo), optamos por utilizar o método de abordagem histórico que:

consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. [...] o método histórico preenche os vazios dos fatos e acontecimentos, apoiando-se em um tempo, mesmo que artificialmente reconstruído, que assegura a percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 107)

Adiante, tendo delineado o nosso método de pesquisa, teríamos que definir nossa técnica de pesquisa. Nesse sentido, optamos por adotar a documentação indireta (MARCONI e LAKATOS, 2003; SEVERINO, 2014), sendo o levantamento de dados realizado por meio de pesquisa bibliográfica. (GIL, 2002; LAKATOS e MARCONI, 2003; SEVERINO, 2014)

Para Severino (2014):

a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2014, p. 106)

Como dissemos anteriormente, com a lacuna de pesquisas que tivessem sido desenvolvidas anteriormente a respeito de competências e habilidades classificadas como socioemocionais, optamos por seguir essa técnica de pesquisa por concordarmos com Gil (2002) quando este constatou a necessidade dos pesquisadores se dedicarem a elaboração de referenciais que, no futuro, possam ser fonte de pesquisa para outros pesquisadores e, por isso, também "há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas." (GIL, 2002, p. 44)

Desse modo, no decorrer desta dissertação, o leitor poderá conhecer o arcabouço teórico que foi construído com a finalidade de estabelecer um diálogo científico e que pudesse clarificar nossas inquietações. Por este motivo, alicerçados em Gil (2002), que afirma que "boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas", e em Severino (2014), consideramos ser esta pesquisa de natureza exploratória (HERNÁNDEZ SAMPIERI et al., 2013). Como estávamos buscando observar conhecer o que viriam a ser competências, habilidades para então conseguir inferir sobre quais seriam as que seriam necessárias a um Bom professor, optamos por definir a nossa pesquisa como sendo de natureza exploratória já que para Severino (2014):

A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. (SEVERINO, 2014, p. 107)

Destarte, a fim de participar, construir e dialogar com esse cenário que expusemos, apresentaremos os nossos objetivos.

## 1.2 Objetivos

## 1.2.1 Objetivos gerais

- Conhecer as diferentes definições de competência e habilidade que foram elaborados por teóricos oriundos das diversas áreas do conhecimento (Administração, Economia, Educação e Psicologia), seus interesses e perspectivas assumidas ao tratar desta temática, bem como as nomenclaturas que vem sendo utilizadas para se referir as habilidades;
- Contribuir com a ampliação dos referenciais teóricos nos campos da Educação e da Psicologia no que diz respeito às habilidades classificadas como socioemocionais.

➤ Verificar se a Ética, a Excelência e o Engajamento podem ser consideradas como princípios necessárias a um Bom professor.

## 1.2.2 Objetivos específicos

- ➤ Mapear as perspectivas teóricas e apresentar os diferentes pontos de vista envoltos nos referenciais elaborados por Administradores, Economistas, Educadores e Psicólogos, bem como os que foram publicados por organizações de representatividade internacional como a UNESCO e a OECD em que seja possível encontrar a visão e a perspectiva dessas organizações para desenvolvimento de competências e habilidades;
- ➤ Elencar quais são as habilidades necessárias ao professor do século XXI;
- ➤ Identificar se os princípios da Ética, da Excelência e do Engajamento, propostos nas pesquisas desenvolvidas por Gardner et al. (2010) no projeto "The Goodwork" como pilares de um Bom trabalho podem ser aplicáveis aos profissionais da carreira docente, os professores brasileiros do século XXI;
- Construir um modelo gráfico com os principais elementos esperados em um Bom professor.

## 1.3 Justificativa

Estabelecemos como primeiro objetivo geral deste trabalho contribuir com a ampliação dos referenciais teóricos nos campos da Educação e da Psicologia, no que diz respeito a competências, habilidades e as diversas nomenclaturas que estão sendo empregadas, bem como a respeito das reflexões que vêm sendo realizadas do que viria a ser um Bom trabalho por termos constatado já na etapa de levantamento bibliográfico prévio e identificação de obras relevantes (LAKATOS e MARCONI, 2003) uma dificuldade em compreender os conceitos, seja por diferenças de ordem semântica, linguística (traduções diversas) seja pela diversidade perspectivas teóricas

que produziram referencial para conceituar competências, habilidades e até mesmo os atributos de um bom trabalhador.

Além disso, constatamos que, no Brasil, ainda há carência de trabalhos científicos (principalmente nas áreas da Educação e da Psicologia) que tenham como objeto de estudo competências, habilidades ou, que tratem exclusivamente das novas nomenclaturas que, como disse, foram objeto de minha inquietação em 2017 mas que tomaram corpo em meados da segunda década do século XXI - habilidades socioemocionais, habilidades do século XXI entre outras que apresentaremos com mais detalhes no decorrer desta dissertação. Embora houvesse um trabalho que fora desenvolvido por Santos e Primi (2014) em parceria com o Instituto Ayrton Senna e que este tenha bastante coerência e relevância, este foi elaborado como parte de pesquisas desenvolvidas na área da Economia, reforçando a nossa pretensão inicial de contribuir com as pesquisas nas grandes áreas do conhecimento dentro das quais esse trabalho se insere: Educação e Psicologia. Para enfatizar a necessidade desse objetivo, realizamos uma busca por trabalhos anteriores que envolvessem essa temática no portal "Teses USP", local onde estão disponíveis todas as teses e dissertações elaboradas por alunos desta instituição, utilizando como "palavra-chave" a sentença habilidade. Dentre os 65 trabalhos encontrados, apenas 2 tratavam de habilidades socioemocionais: a dissertação de mestrado de Paciência (2016), que avaliou os instrumentos de mensuração dessas habilidades e a de Oliani (2016), que buscou associar a redução da violência com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de alunos do ensino médio, sendo ambas pertencentes a grande área de concentração da Economia. Assim, ao atender esse objetivo, esperamos ampliar o acesso aos futuros pesquisadores que vierem a se interessar por essa temática.

Nosso segundo objetivo geral, conhecer as diferentes linhas teóricas que possuem constructos teóricos sólidos (Administração, Economia, Educação e Psicologia), seus interesses e perspectivas assumidas ao tratar da temática competências, habilidades, bem como as nomenclaturas que vem sendo utilizadas para se referir a essa última foi estabelecido por também termos constatado na etapa de levantamento bibliográfico prévio e identificação de obras relevantes (LAKATOS e MARCONI, 2003), que embora houvessem definições diversas, não havia um traçado histórico capaz de credenciar este ou aquele teórico aquela ou esta perspectiva teórica. Na Economia, por exemplo, grande parte dos teóricos elaboraram suas

definições valendo-se de conceitos da Psicologia da Personalidade como o *Big Five* (JOHN; SRIVASTAVA, 1999).

Por fim, estabelecemos o terceiro objetivo geral, verificar se a Ética, a Excelência e o Engajamento podem ser considerados como características necessárias a um Bom professor, por compreendemos que, embora sejam características esperadas a qualquer profissional, pouco se conhece a respeito de cada um desses princípios "a serviço", ou seja, como parte de indivíduo profissional no exercício de suas funções. Para Machado (2004), um dos autores que contribuiu com o nosso referencial, ao tratarmos o desenvolvimento de competências, devemos contemplar também a integridade pessoal. Nesse sentido, ser íntegro, contempla considerar o quadro de valores que cada indivíduo possui quanto por também pressupor que este mesmo indivíduo possa se integrar com outras pessoas e com um grupo em que possa partilhar os mesmos valores, crenças e hábitos. Por isso, por entendermos assim como Machado (2004) não ser possível caracterizar um indivíduo como competente apenas pelo seu desempenho profissional e por sua técnica, manifestamos o interesse de compreender se os princípios de Ética, Excelência e o Engajamento presentes nas pesquisas de Gardner et al. (2010), que embora não sejam competências e nem habilidades, na visão desses autores, podem ser consideradas como características de um Bom trabalho.

## 1.4 Organização do Estudo

A estrutura dessa dissertação de mestrado foi concebida de forma a apresentar e introduzir o tema nesse primeiro capítulo.

O segundo capítulo, que chamamos de <u>Competências e habilidades: Definições, conceitos e perspectivas teóricas</u>, trará os significados e os conceitos envoltos pelas palavras competência (2.1) e habilidade (2.2) e, de forma individual, a partir dos subtópicos de 2.2.1. até 2.2.7, trataremos das particularidades envolvidas no uso e na aplicação das nomenclaturas que usualmente são utilizadas quando nos referimos as habilidades socioemocionais do século XXI em pesquisas das áreas da Administração e da Economia e das áreas da Educação e da Psicologia.

No terceiro capítulo, intitulado <u>As habilidades socioemocionais do século XXI e o</u> mundo real: *The Good Work Project* – Ética, Excelência e Engajamento como pilares

necessários ao mundo do trabalho e a carreira docente, apresentaremos aspectos do cenário atual no tópico 3.1. Os constructos teóricos da Ética, da Excelência e do Engajamento, bem como resultados de pesquisas desenvolvidas por Gardner et al. (2004;2009;2010) no *The Good Project* estarão no tópico 3.2. Nos subtópicos 3.2.1 e 3.2.2 apresentaremos os elementos de um Bom trabalho e os elementos necessários a um Bom professor respectivamente.

Por fim, as considerações finais serão apresentadas ao término do terceiro capítulo.

## II. Competências e habilidades: Definições, conceitos e perspectivas teóricas.

Neste capítulo, o leitor poderá encontrar as definições de competências e habilidades que encontramos partindo do léxico e da etimologia dessas palavras até apresentarmos as definições teóricas a partir de teóricos oriundos das diferentes áreas do conhecimento: Economia e Administração, Educação e Psicologia.

Partindo da definição de competência e de habilidade, abordaremos as diversas nomenclaturas e pressupostos teóricos que estão por trás de cada uma das nomenclaturas que estão sendo utilizadas.

Faremos esse percurso para que possamos tentar compreender como podemos propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades nos indivíduos e para compreender como elas podem ser observadas nos diferentes contextos.

## 2.1 Competência e habilidades: tecendo significados

Neste tópico inicial, trataremos de desvelar o conceito de competências e habilidades que vem sendo constantemente empregado nas décadas recentes. É importante conceituarmos bem estes termos, pois a significação é ampla e transita em diversas áreas do conhecimento, havendo pontos de convergência ou não, a depender do contexto.

Podemos dizer que, de certa forma, as grandes organizações, pensando na oferta de indivíduos para assumir postos de trabalho, esperam que os indivíduos desenvolvam competências e habilidades que as possibilitem construir vantagens que as diferenciem positivamente das demais. Podemos notar tal expectativa, por exemplo, no *mundo do trabalho*. Se consultarmos os anais do Fórum Econômico Mundial (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016), encontraremos no relatório "*The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*" as competências que seriam mais acionadas até o ano de 2020 (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016, p. 20, grifo nosso). Este relatório mostra que, a demanda pela habilidade de resolver problemas complexos, por exemplo, poderia crescer em até 40% nos segmentos da indústria – isto porque ocorre uma mudança no ambiente dos negócios, que passou principalmente pela informatização, tornando o trabalho cada vez mais ágil, dinâmico e analítico.

Na última atualização deste relatório em outubro de 2020, além da habilidade em resolver problemas, o relatório acrescentou dentre outras, pensamento crítico, pensamento analítico, criatividade, aprendizagem ativa e capacidade de trabalhar em grupo como as habilidades que serão mais necessárias aos indivíduos até 2025. (WORLD ECONOMIC FORUM, 2020)

É interessante notar que no *mundo da educação*, o documento da UNESCO (2017) intitulado *Declaração de Incheon para Educação 2030* é claro quanto a necessidade de se dar ênfase ao desenvolvimento de algumas habilidades, trazendo também a resolução de problemas como uma das habilidades mais importantes para o século XXI.

Da mesma forma, instituições e pesquisadores ligados ao *mundo da economia,* dentre as quais destacamos a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2018), também adentraram com muita força neste campo, visando criar um cenário propício e condições para que jovens e adultos possam adquirir competências e habilidades. (CHERNYSHENKO et al. 2018a; FREEMAN; HAWKINS, 2017; SANTOS e PRIMI, 2014)

Apesar de termos tomado o cuidado de nos referir a essas instituições separando-as seus respectivos "mundos" – Trabalho, Educação e Economia – alguns autores como Canário (2003) e Terrasêca, Caramelo e Medina (2011) entendem que por estarem a serviço do mercado de trabalho, suas escolhas acabam influenciando os caminhos e as decisões da humanidade especialmente por estarem endossadas pela UNESCO.

Entretanto, apenas se nos atermos às particularidades nos aprofundando nos estudos realizados por cada uma dessas instituições, associando também o olhar atento e a contribuição de pesquisadores da área da Psicologia, perceberemos que há um cenário imenso a ser explorado e que este nos possibilita, inclusive, participar dessas discussões, entendendo e dialogando com os diferentes conceitos e posicionamentos envoltos nos discursos de cada uma dessas referências. Seguir nessa direção é tão importante quanto o entendimento de que as palavras competência e habilidade trazem consigo particularidades que passam por variações linguísticas, diferenças de nomenclatura e também de conceitos, tomando como base o cenário cultural sob a qual se manifestam.

Cabe então questionar: como contribuir nessa esfera diante de um mundo cada vez mais inclinado à busca incessante por indivíduos competentes e com um maior

número de habilidades? Se já sabemos que o mundo exigirá em um futuro muito próximo que as pessoas, sejam elas jovens ou adultos experientes, possuam uma gama de habilidades, talvez fosse melhor nos debruçarmos apenas em defini-las, criando uma espécie de "manual das competências" ou "guia das habilidades". Contudo, nossa inquietação vai além e não nos permitiria adentrar nessas discussões de forma superficial. É por isso que buscamos entender qual o é papel das competências e habilidades na vida dos indivíduos, o que elas podem desempenhar em seu cotidiano e até mesmo como elas podem contribuir com a realização de um Bom trabalho. Seria a busca por competências e habilidades características mais importantes do que a essência e os valores dos próprios indivíduos? Ou elas podem figurar como parte de um conjunto complexo que agrupe valores, projetos e intenções?

Por isso, levando em conta as diferentes aplicações para as palavras competência e habilidade e buscando fugir do senso comum de que elas possuem o mesmo significado, passaremos a defini-las para que, por fim, possamos estabelecer os recortes e as definições que serão adotados nesta dissertação.

## 2.1.1 Competência: significado

Buscando entender o termo competência, apresentaremos o significado – sua origem etimológica e as definições do léxico – bem como os conceitos, reflexões teóricas que foram elaboradas por diferentes autores ao longo da segunda metade do século XX. Consideramos este passo importante por notarmos que as discussões em torno dessa palavra se dão de forma equivocada e por vezes, prevalece a sensação de que tanto o significado quanto o conceito sejam únicos. Aliás, essa sensação é perceptível principalmente quando nos deparamos com definições em periódicos científicos escritos na língua inglesa. (COULET, 2011).

Partindo da origem etimológica da palavra competência, encontramos a palavra em latim *competere*, que significa "pedir, lutar ou procurar junto com os outros, buscar junto com os outros, desejar ou projetar", conforme salienta Machado (2004, p. 140).

Ao buscar no léxico, na língua portuguesa, encontramos no dicionário *online* Aulete (2020), o significado da palavra competência como sendo: "capacidade de

realizar algo de modo satisfatório; APTIDÃO<sup>1</sup>" e "conjunto de conhecimentos, capacitações, habilidades etc."

Já na língua inglesa, é possível encontrar registros tanto do uso do termo competence quanto competency. De maneira geral, competence é definido pelos dicionários online Cambridge e Collins com o mesmo significado: "capacidade de fazer algo bem ou de forma eficaz" (CAMBRIDGE, 2020; COLLINS 2020, tradução nossa). Por outro lado, o termo competency no dicionário online Cambridge (2020, tradução nossa.) significa "uma habilidade importante que é necessária para fazer um trabalho". Discordando que haja distinção entre essas palavras, o dicionário on line Collins (2020) não apresenta diferenças entre os termos competence e competency: "competency means the same as competence".

Buscando outros significados e entendendo a importância de trabalhos científicos realizados sobre essa temática em escala mundial e que usualmente são publicados na língua inglesa, devemos destacar que, nessa língua, como assinalamos no parágrafo anterior, há uma distinção que é perceptível principalmente por percebermos em trabalhos desses autores que as palavras "competence" e "competency" são empregadas em contextos diferentes para dar significado ao termo competência, conforme constataram Le Deist e Winterton (2005).

Na prática, realizando buscas em periódicos científicos e em plataformas internacionais, encontraremos pesquisas que façam uso de ambas as palavras: competence e competency. A esse despeito, a análise contida nos trabalhos de Teodorescu (2006) buscou contextualizá-las.

Na visão deste autor, a palavra *competence* é empregada por pesquisadores que entendem a competência como um conjunto de características necessárias para que um indivíduo possa executar funções ou tarefas específicas acrescentando as práticas e as habilidades que são exigidas para se realizar alguma tarefa. Corroborando Teodorescu, Le Deist e Winterton (2005), acrescentam que a palavra *competence* também pode demonstrar características (habilidades, conhecimentos) "job-related" (que traduziremos como relacionadas a uma profissão) e que, portanto,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ao olhar para a acepção APTIDÃO, não podemos deixar de referenciar Perrenoud (2000, 2002), sociólogo suíço que possui vasta pesquisa em torno do estudo das competências. A aptidão, no contexto definido por ele, é necessária para que se possa dominar um conjunto de situações e de processos complexos.

englobam e reconhecem a interação complexa de pessoas, habilidades e até mesmo de tecnologias.

Já a palavra *competency*, nesta mesma pesquisa, é identificada por Le Deist e Winterton (2005) como parte do vocabulário presente principalmente em artigos e livros de autores behavioristas<sup>2</sup> para definir apenas o que se espera no quesito comportamento: atributos dos indivíduos.

Essas divergências e diferentes significados na acepção da palavra competência (principalmente na língua inglesa) nos mostram uma prévia do que encontraremos ao nos debruçarmos sobre as pesquisas científicas que já foram realizadas. Devemos alertar que, além da pluralidade de concepções, não encontraremos consensos. Pelo contrário, as pesquisas que trazem o termo competência muitas vezes partem de definições divergentes (COULET, 2011). Por isso, para iniciarmos as discussões a respeito dos conceitos, optamos por estabelecer como ponto de partida em nossa busca por definições científicas: Os períodos moderno e pós-moderno, iniciando pelos estudos de White (1959).

## 2.1.2 Competência: conceitos

No tópico anterior, buscamos trazer o significado da palavra competência partindo de sua origem etimológica e buscando seu significado no dicionário na língua portuguesa e em dicionários da língua inglesa. Tivemos que partir do significado para que pudéssemos prosseguir com mais profundidade na busca por conceitos.

Optamos por apresentar os conceitos organizando os teóricos e suas definições em ordem cronológica agrupando-os por décadas. Estabelecemos como ponto de partida a segunda metade do século XX, (década de 60) prosseguindo até chegarmos às pesquisas e conceitos contemporâneos que vêm sendo realizadas durante o século XXI.

Partindo da década de 60, consideramos que a formulação teórica do psicólogo Robert White (1959), foi a primeira a elaborar um conceito de competência. White,

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> O behaviorismo surgiu no início do século XIX como uma das correntes da psicologia. Para John Watson, psicólogo norte-americano a quem se atribui a autoria dessa perspectiva teórica, "a psicologia, na visão do behaviorista, é um ramo experimental puramente objetivo da ciência natural. Seu objetivo teórico é a previsão e o controle do comportamento." (WATSON, 1913, p. 158, tradução nossa)

buscando entender a relação entre o indivíduo e o ambiente, concluiu que a competência é a "capacidade que um organismo tem para interagir efetivamente com o seu ambiente" (WHITE, 1959, p. 297, tradução nossa). Aprofundando-se nas raízes biológicas do conceito, percebeu ainda que essa capacidade de interagir com o ambiente (competência) é alcançada de forma lenta e que por isso, haveria a necessidade de se compreender as motivações que cada indivíduo precisa para que haja seu pleno desenvolvimento. Por motivação, White (1959), amparado nos estudos de Woodworth (1958), entendia a forma como o indivíduo se relaciona com o meio ambiente ou seu comportamento. Adicionando essa característica ao seu conceito, um indivíduo competente além de interagir efetivamente com o seu ambiente como dissemos, deveria, portanto, ser capaz de fazê-lo "de maneira afetuosa" (WHITE, 1959, p. 329, tradução e grifo nosso).

Seguindo o nosso percurso, na década de 70, outro conceito de competência surgiu após a publicação do artigo "Testing for Competence RatherThan for "Intelligence" de McClelland (1973). Fruto de um questionamento aos intelectuais que promoviam a aplicação dos testes de inteligência de Binet e Simon (1905) e da psicometria de Guilford (1959), o trabalho de McClelland parte do pressuposto que, por trás da valorização da inteligência estavam os interesses de organizações empresariais norte americanas.

Questionando estes testes e o ímpeto por "medir" a inteligência, McClelland afirmava que se, de fato, esses testes tivessem validade, "[...] as pontuações mudariam à medida em que a pessoa crescesse em experiência, sabedoria e capacidade para executar efetivamente as várias tarefas que a vida lhe apresenta" (MCCLELLAND, 1973, p. 8, tradução nossa).

Ao reconhecer o percurso realizado pelo indivíduo ao longo de sua vida, o fruto desse questionamento, três anos depois, se tornaria originário do conceito de competência adotado pelo autor em substituição ao discurso que vigorava na época e que dava relevância e destaque a mensuração da inteligência. Assim, competência para McClelland (1976) refere-se as "capacidades alcançadas" e é definida como um conjunto de características são socialmente construídas e que, portanto, (exercendo a crítica assertiva sobre os testes de inteligência) só poderiam se manifestar se houvesse um cenário real e contextualizado. (MCCLELLAND, 1976)

Nesta mesma década, na Europa, havia um cenário distinto do Norte Americano. Em uma perspectiva distinta, o psicólogo francês Henry Pierón (1973), em

sua obra/dicionário "Vocabulaire de la psychologie", deixou de contemplar a palavra em francês compétence já que o conceito de competência que vigorava na Europa, especialmente na França, de forma reducionista, estava mais ligado a qualification (qualificação).

Embora Pierón não tenha incluído em seu dicionário a palavra competência e tenha se dedicado apenas em definir qualificação, mais tarde, Crozier e Friedberg (1977), por sua vez, não só o fizeram como também foram os responsáveis por trazer à tona a importância de se considerar outros aspectos nos indivíduos além da qualificação. Neste contexto, a definição de competência destes autores, embora ainda muito ligada aos interesses corporativos, buscou relacionar o fato do ser humano ser único detentor do *savoir-faire* <sup>3</sup>ou *know-how*. Logo, na acepção deles, um indivíduo competente era aquele que possuía (além da qualificação) a "experiência do contexto que lhe permitia resolver alguns problemas cruciais para as organizações." (CROZIER e FRIEDBERG, 1977, p. 84, tradução nossa.)

Adiante, na década de 80, se ao final da década anterior entediamos que a qualificação não seria sinônimo de competência, as dificuldades econômicas que França passou nesse período foram cruciais para que houvesse a construção de um novo conceito de competência que novamente, buscou atender os interesses das grandes organizações.

De Landsheere (1988), assinala que, com as demissões e aposentadorias de empregados experientes, as empresas francesas sofreram por não terem apostado no "saber-fazer" dos seus funcionários. Havia indivíduos qualificados, mas não havia indivíduos que estivessem inseridos na realidade das empresas. As dificuldades impostas as empresas no cenário francês fizeram vir à tona problemas como "perda de conhecimentos" ou "problemas que um novo funcionário não sabia mais tratar". Embora houvesse pessoas qualificadas, o cenário francês estava carente de profissionais competentes.

Diante desse cenário, a formulação teórica de De Landsheere (1988) sobre competência, além de reforçar o que Crozier e Friedberg (1977) já haviam dito, traz um aspecto que ainda não havia sido constatado e que tornou-se a expressão do conceito de competência que vigorou na década de 80: a necessidade de que haja combinação de várias capacidades que, mobilizadas em uma situação particular,

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Savoir-faire, seria a capacidade para executar algo ou apenas o "saber fazer" característico de cada indivíduo. (AULETE, 2018)

possam permitir ao indivíduo expressá-la por meio de uma interação e articulação dinâmica entre capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Burgoyne (1988), vivendo e observando esse período e tendo como campo de pesquisa os Estados Unidos, criticou a ideia de "ser competente". Na concepção do autor, "ser" implicava, necessariamente, atender exclusivamente a demandas de organizações e, portanto, estaria mais para a esfera de atingir um bom desempenho do que para competência. Assim, Burgoyne reforçou o conceito de De Landsheere (1988) substituindo o verbo "ser" pelo verbo "ter". "Ter competência" significava, portanto, saber mobilizar conhecimentos e as habilidades em situações específicas.

Com o advento da década de 90, surge também o período em que a exploração do termo competência se dá em meio a um cenário de confusão na aplicação do termo que envolveu contextos diversificados. Além de pesquisas ligadas a Psicologia, pesquisas em Administração e em Educação começam a ganhar corpo e se interessar a desenvolver trabalhos voltados a compreensão da competência em contextos distintos. (CARR, 1993)

A começar por Spencer e Spencer (1993) temos o desdobramento de um conceito de competência que, apresentado pelos autores valendo-se de uma metáfora, o explicavam utilizando como exemplo um iceberg. Assim como um iceberg, apenas uma parte da competência seria visível: Os conhecimentos e habilidades. A parte invisível e, portanto, que os autores consideram a maior, as motivações e o autoconhecimento estariam fora do nosso campo de visão. A seguir, ilustraremos na figura 1 este modelo.

Visível

Habilidades

Valores e atitudes

Não visível

Autoconhecimento

Características do caráter

Figura 1: Modelo de competência de Spencer e Spencer

Fonte: Spencer e Specer, 1993, adaptado pelo autor.

A obra de Spencer e Spencer (1993), embora tenha notado fatores que até então não estavam sendo considerados por autores que o antecederam e tenha sido um marco no que diz respeito aos conceitos e desdobramentos dos estudos sobre competência na década de 90, deixou de contemplar um aspecto importante, mas que Hyland (1993), por sua vez, foi enfático: A crítica a um modelo ou conceito de competência que tivesse como finalidade elaborar uma visão tecnicista e redutora do ser humano.

Aliás, a crítica de Hyland (1993) surgiu em um momento de conflito entre as formas de se conceituar competência: De um lado, vigorava a visão teórica que reduzia a competência apenas como desempenho e a serviço das organizações. De outro, a visão que chamaremos aqui de "visão holística" que passou a conceber competência observando características em termos pessoais relevantes: Conhecimento, habilidades e um termo até então ainda não empregado em pesquisas realizadas nas décadas passadas, a atitude. (HAGER e GONCZI, 1996)

Como dissemos anteriormente, o cenário de pesquisas acadêmicas da década de 90 foi marcado pela presença de autores tanto da Psicologia quanto da Administração e da Educação. Logo, buscando direcionar nosso campo conceitual de forma que contribua com essa dissertação, a partir das conceituações que trouxemos desde a década de 60 até a primeira metade da década de 90, optamos por prosseguir

buscando dialogar com trabalhos acadêmicos que possuam relevância no campo da Educação.

Assim, de forma muito ampla, na segunda metade da década de 90, no ano de 1996, a pedido da UNESCO e organizado por Jacques Delors (ex-ministro de Estado da França) a publicação do documento intitulado relatório "Educação: um tesouro a descobrir" de Delors et al. (1996) foi, de fato, o marco histórico no que diz respeito à aplicação de uma visão holística de competência (embora não haja nesta obra uma definição explícita do termo competência).

Ainda que tenha sido um marco histórico ocorrido na década de 90, o relatório de Delors partiu de conceitos que já haviam sido criados pelo francês Edgar Faure e pelos seus colaboradores em outro relatório intitulado "Aprendendo a Ser". Escrito em um período distinto, também a pedido da UNESCO, o relatório de Faure et al. (1972) não se preocupou em desvelar um conceito de competência. De forma paradoxal, enveredou-se nos processos anteriores a construção de um conceito de competência já que partiram do pressuposto que um indivíduo competente, antes de se tornar competente, precisa ser um aprendiz.

Valendo-se dessa concepção, entendendo que a aprendizagem é uma atividade humana inevitável desde o nascimento até a velhice, a comissão dirigida por Delors partiu do pressuposto que a Educação deveria ser "uma das chaves de acesso ao século XXI" (DELORS et al., 1996, p. 12) e que, portanto, as a competências a serem desenvolvidas em instituições de ensino deveriam preparar os indivíduos para enfrentar situações desconhecidas tanto na vida pessoal como na vida profissional. Logo, para atender esses objetivos, os processos educativos do século XXI deveriam estar fundamentados em quatro grandes pilares: <u>aprender a conhecer</u>, <u>aprender a fazer</u>, <u>aprender a conviver e aprender a ser.</u>

No primeiro pilar - aprender a conhecer - estão reunidas a preocupação com a valorização de um cenário educacional amplo e capaz de propiciar conhecimentos complexos com a necessidade desse cenário apresentar os assuntos (matérias, conteúdos) de forma sucinta, visando possibilitar aos alunos a habilidade de "aprender a aprender", o que só seria possível se as oportunidades oferecidas pela educação pudessem beneficiar os alunos por também estarem incorporadas em suas vidas (DELORS et al., 1996 p. 31).

Por conseguinte, a ideia contida no segundo pilar - aprender a fazer - embora traga a o verbo "fazer" de forma imperativa, não se apresenta de forma restrita a uma

qualificação profissional. Contrariando essa perspectiva, o relatório descreve este conceito como uma "competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe". (DELORS et al., 1996 p. 31) Logo, é nesse pilar que percebemos uma preocupação no sentido de que o cenário educacional seja capaz promover a contextualização do ensino e das experiências sociais com o mundo do trabalho.

Entretanto, é no terceiro pilar – aprender a conviver – que verificamos uma contribuição significativa quando os autores enfatizam a necessidade de a educação ir além no sentido de torná-los alunos competentes por serem aptos a desenvolverem projetos comuns, gerenciarem conflitos, exercendo a "compreensão do outro" (DELORS et al, 1996, p.31). Aliás, Delors e seus colegas conferiram relevância a esse pilar justamente por entendê-lo como uma das bases da Educação, já que o consideram como um caminho para que haja o desenvolvimento de valores, conhecimento a respeito da história e das diferenças culturas tão importantes para que haja o desenvolvimento de outras competências.

Já no último pilar, aprender a ser, percebemos o entrelaçamento do que foi proposto nos anteriores principalmente quando notamos a pretensão de que a educação seja capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade pessoal, levando "em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se". (DELORS et al., 1996 p. 31).

Tendo descrito os pilares da Educação propostos por Delors et al. (1996), acreditamos que, embora muitos autores tenham se esforçado em conceituar competência, se não considerarmos o papel da Educação na vida dos indivíduos, estaremos apenas reproduzindo o conceito teórico de competência de forma reducionista. Por essa razão, a publicação deste relatório acabou se tornando um marco tanto para as pesquisas em Educação quanto para as pesquisas em Psicologia que deram corpo e solidez a visão holística de competência.

Cumpre-nos alertar que, assim como do ponto de vista linguístico nenhum discurso é neutro, Faure, Delors e seus colaboradores representavam o interesse da UNESCO e que não há na academia consenso a respeito dos interesses diversos que estão por trás das publicações e documentos por ela publicados. (DUARTE, 2001)

Cientes dessa ressalva, devemos reconhecer a influência destes trabalhos, principalmente do relatório elaborado por Delors et al. (1996) nas pesquisas que foram

publicados nos anos seguintes pelo corpo de teóricos que defendiam a visão holística de competência.

Foi assim com Kirschner et al. (1997) que, partindo de conceitos que foram elaborados pelos teóricos antecessores, também entendiam competência como um conjunto de conhecimentos e habilidades. No entanto, de forma prática e já contemplando os aspectos descritos nos pilares de Delors et al. (1996), afirmavam que, de fato, um indivíduo competente não é aquele que consegue sê-lo apenas em situações ou comportamentos previstos. Por isso, o lidar com o inesperado surge como uma caraterística importante de tal forma que pôde ser visto na definição de competência de Kirchner et al. (1997) como sendo:

a capacidade de tomar decisões satisfatórias e eficazes em uma situação específica além de realizar ações eficazes e apropriadas em circunstâncias desconhecidas, que envolva julgamentos, valores, autoconfiança para assumir riscos e o compromisso de aprender com a experiência. (KIRCHNER et al., 1997, p. 155, tradução nossa.)

Assim, entendemos que os aspectos que foram incorporados ao conceito de competência na década de 90 foram decisivos para que pudéssemos chegar ao século XXI já com uma definição complexa que passou a considerar saberes, práticas, conhecimentos, valores, habilidades e a atitude como parte do corpo (todo) do indivíduo.

Mas devemos alertar que, essa não é definição predominante entre os teóricos que estudam competências. No campo da Administração e da Gestão de Pessoas, por exemplo, o apelo e o uso do termo "Gestão por Competências" que vem sendo utilizado por algumas empresas, muitas vezes acaba por se resumir a uma tentativa de apenas aprimorar ou "enfeitar" a nomenclatura que anteriormente era utilizada: postos de trabalho. (ZARIFIAN, 2000)

Ao defender e sustentar sua tese, Phillippe Zarifian (2000), diretor da École des Ponts de Paris apresentou dados importantes a esse respeito. Analisando o *Mouvement des Entreprises de France,* notou que havia um interesse por parte dos empresários franceses o que poderíamos chamar de apropriação indevida do conceito de competência. Com esse discurso, Zarifian dá corpo a uma crítica que não é comum entre os pesquisadores que desenvolveram trabalhos na perspectiva do entendimento do ser humano e a noção de competência e transcende quando reflete sobre as transformações pelas quais as relações de trabalho passaram ao longo dos séculos

XVII até o século XX, observando que essas também modificaram a forma como os empregadores passaram a enxergar os trabalhadores. Desprezando a subjetividade e os valores pessoais de cada indivíduo, as empresas exigiam, por meio da autoridade que lhes é confiada, que os funcionários estivessem interessados nas questões estratégicas da empresa sem, no entanto, reconhecer neles "capacidades de ações inteligentes, e significativas (portanto subjetivas) na construção de seu trabalho" (ZARIFIAN, 2000, p. 28, tradução nossa).

Em consonância com Zarifian e conferindo a relevância das ações subjetivas dos indivíduos, bem como a crítica por ele exposta, gostaríamos de apresentar a visão do sociólogo suíço Perrenoud (2000), que, embora não tenha feito das indústrias seu campo de pesquisa, foi o responsável por conferir e reforçar a importância desse debate entre os teóricos no campo da Educação. Dialogando com esse autor, extraímos de forma clara e objetiva um conceito de competência como sendo "a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações." (PERRENOUD, 2000, p.19)

Essa forma de mobilizar os recursos cognitivos que mencionou Perrenoud foram, de forma semelhante, porém com termos diferentes, descritos por Zarifian. De uma maneira geral, ele afirma que "competência" é o que antes chamávamos de "capacidades" passando apenas a acrescentar o *savoir-être*<sup>4</sup> (ZARIFIAN, 2000, p. 26).

Esse savoir-être, que traduziremos para a língua portuguesa como "saber fazer" passa a integrar o conceito de competência que se molda a partir do século XXI no qual passamos a levar em consideração não apenas o *know how* dos indivíduos, mas também capacidades e habilidades intrínsecas de cada indivíduo. (ZARIFIAN, 2000; PERRENOUD, 2000)

Reforçando esse conceito e enveredando-se pelos mesmos caminhos das definições ora descritas, pesquisadores alemães, em especial Rolf Arnold e seus colaboradores da Universidade de Kaiserslautern, definiram competência ou, em alemão, *kompetenz* como "capacidade de uma pessoa para agir, compreendendo não apenas o conteúdo ou o conhecimento e a capacidade do sujeito, mas também habilidades básicas e genéricas" (ARNOLD et al., 2001 p. 176, tradução nossa).

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Savoir-être, de acordo com o dicionário Linguee (2020), significa habilidades interpessoais. Também pode ser traduzida para a língua portuguesa de forma literal como "saber ser".

Nessa esteira, e acrescentando a capacidade de avaliar e dar uma forma justa a suas escolhas e atuações, Allessandrini (2002, p. 164) entende competência como:

[...]capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação desta situação de forma proporcionalmente justa para com a finalidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível.

Corroboramos que é privilégio do ser humano a capacidade de compreensão, avaliação e tomada de decisão de forma competente como bem assinalou Alessandrini. Não obstante, nós não seriamos capazes de vivenciar o cenário real ora apresentado sem considerarmos a presença de outros seres humanos que interagem entre si.

Porém, como dissemos anteriormente, a discussão em busca de um conceito de competência envolveu pesquisadores tanto da Psicologia, quanto da Educação e da Administração, fato que conseguimos observar com maior ênfase na década de 90.

Recapitulamos essa afirmação para apresentar um teórico francês que, sendo contemporâneo a Perrenoud e tendo como campo de pesquisa a Gestão e a Administração, nos trouxe uma definição de competência semelhante a que já havia sido proposta por ele.

Assim, Guy Le Boterf definiu, quase com as mesmas palavras, que competência "é uma combinação de recursos (saber fazer, aptidões, experiências etc.)". (LE BOTERF, 2003, p. 13)

Embora Le Boterf (2003) tenha utilizado as mesmas palavras que Perrenoud (2000) nos debruçando sobre seus escritos, percebemos que ele, representando o viés da Gestão de Pessoas, entendia que indivíduos competentes são os que possuem aptidão para realizar alguma ou algumas tarefas, sendo as capacitações dessas pessoas o caminho para que sejam competentes. (LE BOTERF, 2003)

Discordamos que o conceito de competência se resuma apenas à aptidão e a capacitações dos indivíduos. Aliás, segundo Le Deist e Winterton (2005), poderíamos até dizer que se concordássemos, estaríamos assumindo uma abordagem estritamente behaviorista, por considerar apenas a dimensão comportamental dos indivíduos (visão unidimensional).

E é por isso que nos assemelhamos a Le Deist e Winterton (2005) que, assumindo uma visão holística e multidimensional, conceituaram competência

considerando dimensões afetivas e cognitivas dos indivíduos que, inclusive, contempla os valores individuais.

Estamos também com Machado (2006), que de forma muito lúdica e criando diversos cenários para que pudéssemos compreender o conceito de competência, observou alguns pontos que consideramos importantes em nossa busca por definições.

- Competência é algo pessoal e humano. Não existe máquina ou computadores competentes;
- A competência é conhecida ou se manifesta em um contexto. Só é possível exercemos uma competência em um determinado contexto e atuando em um determinado âmbito;
- Quem é competente em algo ou em alguma coisa deve ser capaz de recorrer ao que sabe articulando conhecimento - inteligência quando necessário;
- 4. Competência envolve integrar saberes para resolver problemas ou determinada situação;
- 5. Quem é competente deve saber transpor em situações que exijam se adaptar a novos cenários (inclusive desconhecidos).

Assim como Machado (2006), Denyer et al. (2007, p. 25, tradução nossa) deram ênfase a aspectos particulares de cada indivíduo, bem como ao contexto afirmando que "a competência é construída por um indivíduo a partir de sua experiência na vida profissional ou pessoal (familiar, educativa, associativa, política etc.)".

Figel (2007), Comissário Europeu para Educação, Formação, Cultura e Juventude, também buscou enfatizar a importância de um contexto ao se discutir competência, afinal, não podemos falar em indivíduos competentes sem se reportar a um cenário ou a uma situação específica. (MACHADO, 2006, DENYER, 2007). Portanto, competência para o autor é "uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas para o **contexto**" (FIGEL, 2007, p. 3, grifo nosso).

Representando as pesquisas que ocorreram na segunda década dos anos 2000, Coulet (2011), por sua vez, também assinalou a importância de se contextualizar e de que haja cenários para que se possa falar em competência.

Acrescentando aspectos cognitivos, definiu competência como "[...] uma organização dinâmica de atividade, mobilizada e regulada por um sujeito para enfrentar uma determinada tarefa, em uma determinada situação." (COULET, 2011, p. 17)

Devemos ressaltar que, contextualizar, na perspectiva assumida pelos autores que apresentamos nesta dissertação, não significa que entendemos que os indivíduos podem ser competentes apenas nessa ou naquela tarefa. O fato de haver a necessidade de se oferecer um cenário com uma determinada tarefa ou situação para que uma competência seja observada não quer dizer que concordamos com a crescente profissionalização que visa apenas os interesses de terceiros.

De forma paradoxal, concordamos com Machado (2016) que, avançando em suas definições a respeito do conceito de competência nesta segunda década dos anos 2000, observou que indivíduos competentes conseguem e possuem a capacidade de "enraizar o que se aprende em múltiplos contextos, mas também à capacidade de extrapolar o âmbito original, vislumbrando relações que o transcendem" (MACHADO, 2016, p. 111).

Por fim, para finalizar esse tópico e esse traçado histórico que criamos sobre o conceito de competência, apresentaremos uma visão teórica que nos fornece um parâmetro acerca do cenário complexo a atualidade do século XXI. El Hammioui (2019) nos convida a pensar a seguinte situação: De que adianta ao indivíduo acumular diversos conhecimentos técnicos, saberes e até mesmo aptidões diversas se não for capaz de executar uma tarefa em contextos de estresse e competitividade ou em ambientes desconhecidos e cheios de situações novas e adversas?

Assim, para finalizar nossa busca por definições de competência ao longo da segunda metade do século XX até os dias atuais, entendemos ser necessário envidar esforços no sentido de compreender os desdobramentos das discussões em busca de uma definição para competência. Nesse sentido, entendemos que falar apenas de qualificação ou conhecimento técnico nos remontará às discussões que, embora tenham seu valor científico, não conseguem traduzir ou explicar as demandas da sociedade contemporânea.

Portanto, no próximo tópico, discutiremos **Competência no contexto Educação** e os desdobramentos dessas definições no contexto da Educação.

## 2.1.3 – Competência no contexto da Educação – Educação ao longo da vida.

No tópico anterior, buscamos conceitos de competência ao longo da segunda metade do século XX até os dias atuais. Consideramos essa etapa importante por ter nos fornecido parâmetros das diversas definições para que possamos contribuir com o uso desse termo em pesquisas também em contextos educacionais.

Continuando a nossa discussão em torno dos conceitos de competência, neste tópico, iremos apresentar os desdobramentos das diversas formas de se compreender a competência especificamente no campo da Educação.

Antes porém, devemos alertar que, por estarmos alinhados a Parlier (1994), Machado (2002/2016), Figel (2007), Coulet (2011) e El Hammioui (2019) no que diz respeito a definições de competência, bem como comungarmos das reflexões críticas realizadas por Koebel (2006) e Zarifian (2005) a respeito dos diversos conceitos relacionados ao termo competência, estabelecemos como ponto de partida epistemológico para compreender a possível ligação entre "competência e educação", inspirados em Singer (2010) e Araújo et al. (2018), que as Instituições de Ensino (IES) e, portanto, os professores, devam propiciar ambientes aos alunos em que seja possível fazer escolhas, tomar iniciativas, assumir responsabilidades e resolver situações complexas.

Ressaltamos, porém, que não é nossa intenção discutir modelos epistemológicos, bem como a história da educação. No entanto, cumpre-nos esclarecer que, ao assumir essa linha teórica, assim como Singer (2010), discordamos que o modelo que é conhecido como "Escola Tradicional" possa ser efetivo no que diz respeito ao desenvolvimento de competências nas circunstâncias que estabelecemos nos parágrafos anteriores e que valorizem não apenas o aspecto da qualificação e o desenvolvimento de habilidades profissionais (SINGER, 2010). Portanto, para que possamos vislumbrar o conceito de competência dentro do campo educacional, entendemos ser necessário avançar no que diz respeito ao desenvolvimento de indivíduos competentes em suas diversas formas tendo como principal meio as atividades desenvolvidas em contextos educacionais.

Preocupamo-nos em assumir essa perspectiva no que diz respeito à importância de se reportar a um contexto justamente por já termos constatado essa necessidade, quando apresentamos os modelos teóricos e as definições de

competência no tópico anterior (CROZIER e FRIEDBERG, 1977; MACHADO 2002; LE BOTERF 2003).

Tendo justificado nossas escolhas, apresentaremos a perspectiva adota por um dos autores que conosco dialogaram no tópico anterior: Figel (2007).

Aprofundando-se especificamente ao contexto da educação, Figel sustenta a tese de que algumas das competências essenciais aos indivíduos, poderiam ser desenvolvidas se, durante o período de formação escolar, partíssemos de uma perspectiva que entendesse o aprendizado como um processo que não ocorre de forma linear, com começo meio e fim: O *Lifelong learning*.

Para situarmos o que viria a ser *Lifelong learning*, apresentaremos a contribuição de Knapper e Cropley (1985), da Queens University no Canadá que, embora não tenham sido os primeiros a desenvolver pesquisas a respeito desta temática, foram os primeiros pesquisadores que deram corpo e que sustentaram as pesquisas a esse respeito.

Tendo seu primeiro registro em publicações oficiais datado na década de 70, o termo *Lifelong learning* é a tradução para a língua inglesa do conceito escrito originalmente em francês chamado de "l'éducation permanente". Do ponto de vista científico, podemos dizer que a adoção dessa perspectiva tinha como objetivo ir além de uma simples mudança de hábitos no que diz respeito à Educação já que havia, em um sentindo mais amplo, a pretensão de que houvesse mudanças em relação a forma como se pensava a Educação que contemplavam "[...] um conjunto de medidas organizacionais, administrativas, metodológicas e processuais [...] KNAPPER e CROPLEY (1985, p. 18).

O fato deste novo paradigma ter surgido na década de 70 pode ser explicado se observarmos o momento histórico que o mundo viveu décadas duas após o fim da Segunda Guerra Mundial. O cenário dos países era propício para que surgisse uma visão que pudesse encorajar e disseminar a importância da valorização dos indivíduos competentes. Apenas para darmos uma noção de tempo e espaço, o mundo pós Segunda Guerra, somados os inúmeros prejuízos econômicos e sociais, também sofria tensões políticas. Por isso, podemos dizer que o havia um conjunto de condições favoráveis ao surgimento uma visão de educação que não era comum à época e que começou a ser moldada a partir da publicação de um dos documentos da UNESCO que já citamos no tópico anterior: O relatório "Aprendendo a ser" de Edgar Faure e seus colaboradores.

Faure et al. (1972) alertavam que a educação ou o conceito de educação que deveria se moldar a partir desse período, deveria preparar os indivíduos "para um tipo de sociedade que ainda não existe" (FAURE et al., 1973, p. 13). Como forma de promover um conceito de educação que atingisse proporções globais, em seu relatório, apresentaram a proposta da *l'éducation permanente*, entendendo que:

o conceito *l'éducation permanente* abrange todo o processo educacional, do ponto de vista do indivíduo e da sociedade. Partindo da educação das crianças, enquanto lhe dá suporte para serem protagonistas de suas vidas, cumpre sua missão essencial que é preparar o futuro adulto para várias formas de autonomia e autoaprendizagem. A educação permanente torna-se assim o instrumento e expressão de uma relação circular compreendendo todas as formas, expressões e momentos do ato educativo. (FAURE et al., 1972 p. 143, tradução nossa.)

Devemos esclarecer que, embora o termo tenha sido empregado em francês pela UNESCO na publicação original de Faure et al. (1972), e as publicações em língua inglesa, como dissemos, tenham utilizado o termo *Lifelong learning*, quando buscamos as traduções para a língua portuguesa, nos deparamos com as questões linguísticas envolvidas nas traduções.

O Glossário de Terminologia Curricular - GTC<sup>5</sup> da UNESCO (2013), por exemplo, traduziu o termo *Lifelong learning* para língua portuguesa como "Aprendizagem ao Longo da Vida". No entanto, em consulta a documentos oficiais da UNESCO anteriores a publicação do GTC, encontraremos o uso de expressões diferentes. Esse é o caso do relatório de Delors et al. (1996), que em sua versão traduzida ao português e disponibilizada ao Brasil, utilizou o termo "Educação ao longo da vida".

A respeito dessas diferenças, Terrasêca, Caramelo e Medina (2011), se atendo aos contextos semânticos das traduções que foram realizadas, recomendam o uso do termo "Educação ao Longo da Vida" por entenderem que a substituição da palavra "Educação" por "Aprendizagem", também significou uma mudança de discurso da UNESCO, especialmente em países europeus, que foi percebido por estes pesquisadores portugueses como uma mudança no sentido atribuído ao conceito de Educação. Longe de ser apenas uma mera expressão técnica ou legal, os autores acreditam que, por ter se tratado de uma mudança de paradigma, a opção pelo uso

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> O Glossário de Terminologia Curricular tem como objetivo ser um instrumento de referência global sem, no entanto, "estabelecer definições- padrão que sejam universalmente aplicáveis". (UNESCO, 2016, sobre a Unesco no Brasil)

da palavra "Aprendizagem" ao invés de "Educação", pode ter significado também concordar com a substituição dos aspectos originários da expressão "Educação ao longo da vida" – formação integral do ser humano, por aspectos de natureza produtiva, tecnocrática, economicista e de empregabilidade que vieram a caracterizar a expressão "Aprendizagem ao longo da vida".

Nesse sentido, optaremos por utilizar a expressão "Educação ao longo da vida" por concordar com a visão de Terrasêca, Caramelo e Medina (2011) e com os demais pesquisadores que constataram ser essa expressão a que mais se aproxima da intenção de reconhecer e se preocupar com uma formação integral do ser humano e em suas múltiplas dimensões e por não estarmos alinhados a discursos que estejam comprometidos apenas com produtividade e formação profissional a serviço de um iminente mercado de trabalho.

Embora haja controversas a respeito das posições tomadas pela UNESCO ao longo dos séculos XX e XXI, podemos perceber o sentido e a proposta de uma formação integral da expressa no contexto da Educação ao longo da vida dialogando com o período histórico e o contexto da publicação do relatório de Faure et al. (1972), que apresentaremos a seguir.

Revisando exclusivamente o contexto que propiciou a publicação do relatório de Faure, Elfert (2016) constatou que o paradigma da Educação ao longo da vida, foi assumido pela UNESCO em um momento de turbulências políticas, sociais e econômicas como uma tentativa de construir ligações entre a Educação e trabalho, já que o modelo de reconstrução adotado pelos países no pós-guerra não poderia estar apenas assentado no crescimento econômico: deveria também contemplar formas de se desenvolver uma sociedade capaz de mobilizar todos os membros em potencial, bem como suas competências e portanto, não poderia se resumir em apenas em modelos econômicos ou que visassem apenas o indivíduo como mão de obra.

Elfert (2016) assinala que nesse período, o relatório de Faure tinha como missão tentar mostrar que muito mais forte que o aspecto econômico dos países, deveriam ser as dimensões da cidadania e educação continuada que diante dessas necessidades, propiciariam um projeto de reconstrução de cunho democrático por parte dos países no pós-guerra. Contemplando os parâmetros do relatório de Faure, Elfert (2016) assinalou também a importância de que os jovens daquele período fossem educados e capacitados o suficiente para exercer seu papel de cidadãos e

ajudar a construir uma nova sociedade a partir das cinzas que sobraram com o término desse episódio triste da História da humanidade.

Conhecedores do o tempo e do espaço que foram responsáveis pelo advento do relatório de Faure e de seus colaboradores, bem como as intenções da UNESCO neste contexto, podemos dizer que o discurso da, *l'éducation permanente* (em francês) ou *Lifelong Learning* (em inglês) e a Educação ao longo da vida (em português) para Knapper e Cropley (1985), Elfert (2016; 2019), Figel (2007) e Kirby et al. (2010) inspirados em Faure et al. (1972), parte do princípio que instituições educativas representam apenas um dos muitos recursos envolvidos em uma formação escolar capaz de desenvolver as competências nos alunos. De maneira ampla, estes autores entendem que o paradigma da Educação ao longo da vida não está comprometido com resultados imediatos e nem com o discurso tradicional e inócuo de que a educação deve "oferecer", "criar" ou "fazer adquirir" competências. Pelo contrário, distancia-se de uma formação discente imediatista e tradicional.

Revisando os argumentos utilizados por estes teóricos, encontramos subsídios para sustentar essa forma de pensar a Educação como forma de desenvolvimento de competências justamente por encontrarmos nela uma ampla variedade de ambientes além da escola que também devem ser consideradas como espaços de educação não formais e, portanto, da vida dos indivíduos. Por estarem localizadas em contextos sociais distintos, os diversos ambientes podem oferecer aos alunos condições de lidar com a grande variedade de situações que eles encontrarão após saírem do período de educação formal. (KNAPPER e CROPLEY, 1985; KIRBY et al. 2010, ELFERT 2016; 2019).

Essa, porém não é visão de Canário (2003), que realizando uma análise crítica desse discurso, constatou a possibilidade dessa visão ser objeto de pragmatismo político já que, por ter nascido sob os interesses de uma organização internacional – UNESCO, poderia haver uma tendência de manipulação do campo econômico e produtivo sobre o campo educativo de forma a colocá-lo a serviço do mercado de trabalho.

Na esteira de Canário (2003), Terrasêca, Caramelo e Medina (2011), buscando construir argumentos que pudessem auxiliá-los a discordar do paradigma da Educação ao longo da vida, investigaram os motivos que podem ter ocasionado a substituição do termo que inicialmente havia sido proposto, "Educação ao Longo da

Vida" por "Aprendizagem ao Longo da Vida" por parte da UNESCO, observando que essa substituição teve como objetivo acentuar:

"a inevitabilidade da adaptação de cada um ao mercado de trabalho, impondo uma certa ditadura da atualização constante, responsabilizando individualmente as pessoas pela sua própria formação e atualização. (TERRASÊCA, CARAMELO e MEDINA, 2011 p. 56)

Por isso, tendo entendido essa dinâmica dialética de posições a respeito do discurso que esteve por trás da elaboração do relatório de Faure e inclusive já termos escolhido utilizar o termo Educação ao longo da vida por estarmos alinhados ao que Terrasêca, Caramelo e Medina (2011) afirmam ser essa expressão a que mais se aproxima da intenção de reconhecer o ser humano e em suas múltiplas dimensões, consideramos relevante e, inclusive, necessário, que conhecendo o histórico dessa expressão, possamos justificar, o fato dela ter sido o ponto de partida pela incorporação de outros discursos como o que atualmente vem sendo disseminado como desenvolvimento de "competências para o século XXI".

Para apresentarmos alguns desses discursos, podemos avançar apresentando a inferência de Kirby et al. (2010 p. 292, tradução nossa.) quando partindo das premissas da Educação ao longo da vida, descreveram algumas características que os indivíduos competentes do século XXI devem manifestar:

- 1) Estabelecer metas;
- 2) Aplicar conhecimentos e habilidades adequados a um contexto;
- 3) Se engajar em sua autogestão e autoavaliação;
- Localizar informações necessárias nas diversas situações;
- 5) Adaptar estratégias de aprendizagem a diferentes condições.

As características de indivíduos competentes na concepção de Kirby et al. (2010) estão em consonância ao que Figel (2007) já havia dito e que mais tarde, Elfert (2016;2019) também vieram a apresentar como os frutos da discussão sobre o desenvolvimento de competências sob perspectiva da Educação ao longo da vida: Enfoque multidimensional e holístico de competência.

Participantes deste cenário e também contemporâneos do século XXI, entendemos que, embora sejam pertinentes as discussões em torno de um enfoque

multidimensional e holístico de competência após o advento do século XXI, discursos que venham a enfatizar que essas exigências são exclusivas e necessárias aos indivíduos que vivem neste século, podem ser objeto de questionamento já que, como dissemos, o processo de construção desse discurso já havia sido inspirado nas premissas da Educação ao longo da vida, pela UNESCO, por meio de suas publicações de maior destaque: Relatório de Faure (1972) e, mais tarde, Relatório Delors (1996), portanto, antes de chegarmos aos anos 2000.

Buscando exemplos que possam comprovar que o olhar multidimensional e holístico em torno das competências não pode ser considerado algo específico para os indivíduos do século XXI, encontramos na Alemanha um modelo de sistema educacional que, desde 1996, passou a adotar a abordagem que foi nomeada de handlungskompetenz (LE DEIST e WINTERTON, 2005).

A implantação do *handlungskompetenz*, que traduziremos seguindo a definição do dicionário *online* Linguee (2020) como "competência em ação", buscou trocar o currículo baseado em matérias e conteúdos voltados exclusivamente a formação e qualificação para uma ocupação profissional, para um currículo baseado em competências gerais, que são apresentadas aos alunos a cada início de ano letivo (LE DEIST e WINTERTON, 2005; ARNOLD et. al. 2001).

Por meio de atividades que propiciem aos alunos competências para agir, experiências, competências pessoais e sociais, Straka (2004) assinala que os alunos são direcionados a contextos reais, que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de tomada de decisões, resolução de problemas e o trabalho em grupo. (STRAKA, 2004; ARNOLD et al. 2001; LE DEIST e WINTERTON, 2005).

Em resumo, no contexto das escolas da Alemanha, a competência está ligada a:

[...] a capacidade de cada indivíduo de entender, analisar e julgar as chances de desenvolvimento, requisitos e limitações na família, trabalho e vida pública, desenvolvendo suas próprias habilidades e projetos de vida. (LE DEIST e WINTERTON, 2005, p. 38).

Desta forma, considerando as definições de Arnold et al. (2001), Straka (2004), e a análise do contexto educacional alemão antes do advento do século XXI feita por Le Deist e Winterton (2005), podemos reafirmar que, o paradigma da Educação ao longo da vida atuou como uma forma de mola propulsora para a assunção de novas

formas de se pensar a Educação e o desenvolvimento de competências e que essas novas formas não são exclusivas ou disponíveis apenas aos indivíduos no século XXI.

Entretanto, podemos dizer que foi a partir do século XXI que houve um apelo maior no sentido do fortalecimento discurso da Educação ao longo da vida especialmente após a publicação de um documento da UNESCO (2016) intitulado "Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?" que chamaremos aqui de Documento Repensar a educação.

Reconhecendo a importância das publicações anteriores: Relatório de Faure (1972) e Relatório Delors (1996), o Documento Repensar a educação da UNESCO (2016) não só avança no sentido de contemplar o panorama global e as mudanças ocorridas desde a publicação do primeiro relatório na década de 70 até o momento de publicação deste novo documento na segunda década do século XXI como também exalta a importância de lidarmos com os novos desafios para o desenvolvimento humano:

sem qualquer dúvida, os relatórios Faure e Delors inspiraram políticas educacionais no mundo inteiro, mas devemos reconhecer que o atual contexto global passou por transformações significativas em seu panorama intelectual e material desde a década de 1970, assim como desde os anos 1990. Esta segunda década do século XXI marca um novo momento histórico, que traz consigo diferentes desafios e novas oportunidades para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Estamos ingressando em uma nova fase histórica, caracterizada pela interconectividade e interdependência das sociedades e por níveis inéditos de complexidade, incerteza e tensão. (UNESCO, 2016, p. 19)

Preocupados fundamentalmente com as possíveis ameaças (diante dos desafios atuais da sociedade) aos quatro pilares da Educação que conhecemos por meio do Relatório Delors, o Documento Repensar a educação (UNESCO, 2016) retoma uma pauta que entende ser a norteadora dos processos educativos no século XXI: "O fortalecimento de valores e princípios éticos no processo de aprendizagem [...]" (UNESCO, 2016, p. 44)

Neste contexto, embora as dimensões éticas e de valores já figurassem nos relatórios de Faure e Delors, analisando o Documento Repensar a educação, notamos que, diferente das publicações oficiais da UNESCO anteriores, houve uma preocupação dos autores em definir competência e, inclusive, fizeram constar essas dimensões como parte do conceito de competência:

[...] as diversas e frequentemente sobrepostas definições de habilidades e competências, bem como os múltiplos modos de categorizá-las, podem criar confusão. Embora os termos habilidades e competências sejam, muitas

vezes, usados como sinônimos, existe uma clara diferença entre os dois. Competências têm um escopo mais amplo. Referem-se à capacidade de usar conhecimentos – compreendidos, de forma ampla, por englobar informações, compreensão, habilidades, valores e atitudes – em contextos específicos e para satisfazer demandas. (UNESCO, 2016, p. 44, grifo nosso)

Assim, além de definir os aspectos que são necessários para que possamos falar em competência, consideramos que a publicação do Documento Repensar a educação também teve relevância por assinalar a diferença entre competência e habilidade, que nós não nos aprofundaremos agora, já que iremos nos debruçar sobre essa questão no próximo tópico em que iremos tratar exclusivamente de habilidades.

No entanto, retomando a definição de competência expressa pela UNESCO (2016) no Documento repensar a educação, compreendemos que o paradigma da Educação ao longo da vida, criado e fomentado pela UNESCO em suas publicações oficiais desde a década de 70, exerceu influência no que diz respeito à elaboração deste conceito já que, como vimos, a definição que foi expressa buscou contemplar aspectos multidimensionais do ser humano como as **habilidades**, **valores e atitudes**.

Sobre esse aspecto, percebendo e destacando a importância e o dinamismo que o discurso da Educação ao longo da vida pode ter, nós, alinhados a essa perspectiva, podemos dizer que compactuamos da mesma concepção de que os processos educativos, sejam contextos educacionais ou nos diversos cenários fora das escolas, devam possibilitar que os alunos desenvolvam competências. Por outro lado, percebendo o alerta que Canário (2003) e mais tarde, Terrasêca, Caramelo e Medina (2011) nos forneceram em seus trabalhos, entendemos que interpretações que possam se valer de documentos da UNESCO ou até mesmo que possam representar os interesses dessa instituição internacional, que visem apenas perseguir esse objetivo (desenvolver competências) de forma imediata como, por exemplo, dando-lhes alguma formação ou ensinando algum ofício com vistas única e exclusivamente a atender as demandas do mercado de trabalho ou de oferecer qualificação, não representam os interesses da Educação. De forma paradoxal, podem estar ligados a questões de ordem econômica e, portanto, representarem interesses de empresas e de organizações empresariais. (FIGEL, 2007; ELFERT 2016;2019)

Chamamos a atenção para esse ponto por acreditarmos que se permitirmos que os processos educativos, associem o desenvolvimento de competências apenas

a uma formação profissional ou técnica estando a serviço apenas dos interesses econômicos, corremos o risco de desprezar os valores que cada indivíduo possui, bem como os que são parâmetros para uma boa convivência em sociedade. Assim como Machado (2004), entendemos que ao tratarmos o desenvolvimento de competências, devemos contemplar a integridade pessoal. Ser íntegro, na acepção do autor, contempla tanto o sentido de se considerar o quadro de valores que cada indivíduo possui quanto por também pressupor sua integração com outras pessoas e com um grupo em que possa partilhar os mesmos valores, crenças e hábitos. Por isso, não podemos caracterizar um indivíduo como competente pelo seu desempenho profissional e por sua técnica sem levarmos em conta estes aspectos que estão presentes nas definições de competência da UNESCO (2016) e de outros autores com quem dialogamos neste tópico. (STRAKA, 2004; ARNOLD et al. 2001; KIRBY et al. 2010; LE DEIST e WINTERTON, 2005).

Nesse sentido, somos favoráveis ao discurso da Educação ao longo da vida (FAURE et al. 1972, DELORS et al. 1966, FIGEL, 2007, UNESCO, 2016) com as ressalvas que já fizemos. Assumindo um ponto de vista amplo, com vistas aos relatórios e documentos elaborados por esses autores, podemos inclusive dizer que ele contribuiu e vem contribuindo com a disseminação de uma forma de se pensar a Educação no mundo que passou a enxergar o desenvolvimento de competências nos indivíduos como uma forma de mudança, tanto da sociedade quanto do indivíduo. Contudo, entendemos que, ao invés de associar competência a desempenho profissional, interpretação que também pode ser feita considerando os interesses distintos que estão envolvidos no processo educativo e, consequentemente na UNESCO, podemos partilhar das discussões específicas a respeito do conceito de competência em âmbitos educacionais de Arnold et. al. (2001), Machado (2004), Le Deist e Winterton (2005) de forma que a nossa preocupação seja para além de uma formação de indivíduos que venha para conduzi-los apenas a uma realização pessoal. Seguindo os caminhos que os levarão ao mundo real, complexo e em constante mudança e oferecendo-lhes a possibilidade de construir competências alicerçadas sobre um campo de valores durante o processo de formação, podemos, não por finalidade, mas por consequência, contribuirmos para que os indivíduos possuam capacidade de serem "bem-sucedidos" – sem que para isso as instituições escolares sejam espaços destinados e estruturados unicamente para essa finalidade (STRAKA, 2004).

Para concluir este tópico em que buscamos contextualizar a competência com a Educação, consideramos ser essa a definição de competência que mais sintetiza e se aproxima das concepções básicas de nossa pesquisa: "um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas para o contexto" (FIGEL, 2007, p. 3, grifo nosso) que se assemelha a definição elaborada pela UNESCO (2016) no Documento repensar a educação e que, por sua vez, acrescentou aspectos já elencados nas definições de autores que apresentamos no tópico "competência: tecendo significados" dizendo que as competências: "[...] referem-se à capacidade de usar conhecimentos – compreendidos, de forma ampla, por englobar informações, compreensão, habilidades, valores e atitudes – em contextos específicos e para satisfazer demandas. (UNESCO, 2016, p. 44, grifo nosso)

Assim como discutimos as definições para competência tanto no contexto geral quanto especificamente no contexto da Educação, optamos por avançar em nossas pesquisas apresentando estudos que venham a definir a habilidade (ou as habilidades) e os conceitos dela variantes, já que alicerçados nas observações feitas pela UNESCO (2016) no Documento repensar a educação, identificamos uma tendência em tratar essas duas palavras – competência e habilidade – como sinônimos especialmente nas línguas portuguesa e inglesa, respectivamente, língua que falamos no Brasil e língua que é mais utilizada em publicações acadêmicas no mundo (embora essa confusão já tenha sido esclarecida nos parágrafos anteriores por meio da observação realizada pela UNESCO, 2016 e já tenhamos dito que essas palavras não são sinônimos e, portanto, não possuem o mesmo significado do ponto de vista teórico). Consideramos essa etapa importante para que possamos compreender como se dá o desenvolvimento das habilidades.

### 2.2. Habilidade: conceito e história.

No tópico subtópico anterior, realizamos um percurso que teve como início entender a palavra competência: seu significado – sua origem etimológica e as definições do léxico até chegarmos aos diversos conceitos, reflexões teóricas e definições desse termo.

Como anunciamos, a partir deste tópico, nos debruçaremos sobre a palavra habilidade para que possamos compreender os diversos conceitos e significados que surgiram ao longo do tempo bem como os desdobramentos desses conceitos no campo acadêmico.

Partindo da origem etimológica, a palavra habilidade teve origem a partir da palavra em latim *habilitas*, que significa aptidão, destreza, habilidade, disposição, (CUNHA, 2010).

Especificamente na língua portuguesa, encontramos no dicionário *online* Aulete (2020) o significado da palavra habilidade como sendo a: "capacidade de fazer alguma coisa bem". Já o dicionário *online* Michaelis (2020) traz como significado para essa palavra um "conjunto de qualificações para o exercício de uma atividade ou cargo; suficiência".

Curiosamente, assim como a palavra "capacidade" foi reportada na definição fornecida pelo dicionário Aulete (2020), quando nos debruçamos no campo teórico, já nas primeiras pesquisas por livros e artigos científicos em bases de dados em busca de textos que contenham a palavra habilidade, nos deparamos com trabalhos que buscaram definir habilidade no sentido cognitivo inclusive, utilizando o termo "capacidade cognitiva", questão que aparentemente pode parecer apenas uma opção semântica por palavras que podem vir a ser sinônimos, mas que no cenário científico da Psicologia, pode significar a assunção de uma perspectiva teórica.

Para exemplificar esse cenário, a primeira referência que encontramos é a definição de Carrol (1993) que em seu livro intitulado "Human Cognitive Abilities6: a Survey of Factor-Analytic Studies" define que "cada capacidade é definida como algum tipo de desempenho ou potencial". (CARROL, 1993, p. 4, tradução nossa, grifo nosso.)

Aprofundando-nos um pouco mais nessa dualidade cognição-habilidade, como um primeiro passo na busca por definições e conceitos que estão ligados à palavra habilidade, optamos por nos debruçar em torno de uma temática que, além de ser necessária para o estudo de habilidades, durante o século XX veio se tornando um assunto complexo e que tomou diversas formas por diferentes linhas da Psicologia: a cognição.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Ao buscarmos a tradução da palavra *abilitiy*, encontramos no dicionário Linguee – inglês-português (2020) a recomendação de usarmos a palavra "capacidade", já que figura como significado que é frequentemente utilizado. Já o dicionário Michaelis – inglês – português (2020) traz como significado "capacidade, habilidade, competência."

Retomando e ainda nos referindo aos estudos de Carrol (1993), para entendermos melhor sob qual perspectiva o autor procura desenvolver sua pesquisa, devemos destacar que, no decorrer de seu livro, frequentemente, a palavra capacidade é empregada acrescida do termo "cognitivo" assinalando, portanto, ser a sua obra destinada a empreender uma discussão em torno das capacidades cognitivas, sendo as habilidades em si relacionadas a fatores gerais da cognição. Aliás, tal perspectiva pode ser percebida na introdução do livro, quando o autor nos deixa claro que:

uma vez que este livro trata de uma classe de tarefas designadas como cognitivas, devo especificar a que me refiro por esta palavra quando usada na expressão capacidade cognitiva.

Na medida em que definimos tarefa como qualquer atividade em que uma pessoa pode participar (ou seja obrigada a se envolver) a fim de atingir uma classe específica de estados terminais de coisas, e na medida em que pode ser assumido que essa pessoa deva ter uma noção de o que deva ser realizado, pode-se concluir que qualquer tarefa é automaticamente uma tarefa cognitiva - até mesmo a tarefa de levantar uma barra ou cavar um buraco no chão. (CARROL, 1993, pp. 9-10, tradução nossa.)

Compreendendo as intenções de Carrol (1993) quando se propôs a se debruçar sobre o uso do termo "capacidade cognitiva" e amparados por sua teoria, podemos assinalar que toda tarefa ou atividade é cognitiva. Por isso, para compreendermos os desdobramentos e a diversidade de conceitos que surgiram em torno do termo habilidade, acreditamos ser importante responder as seguintes questões:

- O que vem a ser cognição?
- > Se estamos discutindo e buscando um conceito para habilidade, por que devemos falar em capacidades ou habilidades cognitivas?

A esse despeito, devemos retomar um fato que apresentamos no tópico anterior quando discutimos o conceito de competência: o questionamento de McClelland (1973) a respeito dos testes de inteligência.

Podemos dizer que a intensificação do uso do termo cognição na Psicologia surgiu em um contexto de questionamento as formas de padronização impostas e fomentadas pelos teóricos que eram adeptos do uso de testes de inteligência. Como

forma de oposição ao que os psicólogos da década de 50 chamavam de "Mentalismo<sup>7</sup>" ou também como uma forma dos psicólogos chamados de "Arquitetos da Revolução Cognitiva" dessa década se diferenciarem da abordagem behaviorista. (GREEN, 1996)

Todavia, de acordo com Green (1996), esse termo não é uma criação da Psicologia. Oriundo de uma discussão de filósofos, o termo cognitivo, para esses teóricos, "denota afirmações que são verdadeiras ou falsas" e sustenta as bases do racionalismo de R. Descartes e do empirismo de J. Locke e F. Bacon. (GREEN, 1996, p. 33)

Por outro lado, de forma paradoxal, na Psicologia o uso do termo cognição, em publicações que surgiram na década de 50 de psicólogos como Jerome Bruner, George Miller e Ulrich Neisser, tinham um caráter distinto. (GREEN, 1996)

Retomando a obra "Cognitive psychology" de Neisser (1967), considerado um marco no que diz respeito às publicações que deram relevância a Psicologia Cognitiva, poderemos constar esse caráter distinto e por que não dizer, identitário da Psicologia como ciência. Logo, para Neisser (1967), ao falar em cognição, estamos nos referindo a:

[...] processos pelos quais a entrada sensorial é transformada, reduzida, elaborada, armazenada, recuperada e usada. [...] Dada essa definição abrangente, é evidente que cognição está envolvida em tudo que um ser humano pode possivelmente fazer e, portanto, que todo fenômeno psicológico é um fenômeno cognitivo. (NEISSER, 1967, p. 4, tradução nossa.).

Como dissemos, o livro de Neisser (1967), por ter sido um marco no que diz respeito à Psicologia Cognitiva, trouxe avanços e foi o ponto de partida de muitos outros autores que vieram nas décadas subsequentes. Tendo reconhecido essa relevância, por não ser o foco dessa dissertação (a discussão em torno da Psicologia Cognitiva), optamos por não apresentar as definições que vieram após Neisser.

Talvez, esse percurso não seja necessário se nos ativermos a definição de "cognição" que a *American Psychological Association* – APA nos traz em seu dicionário *online* hoje, cinco décadas após a definição proposta por Neisser. De acordo com o APA Dictionary *online* (2020, tradução nossa.), cognição está

-

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> De acordo com o dicionário *online* da American Psychological Association (2020), Mentalismo significa "posição que insiste na realidade de fenômenos explicitamente mentais, como pensar e sentir."

relacionada a "todas as formas de conhecimento e consciência, como perceber, compreender, lembrar, raciocinar, julgar, imaginar e resolver problemas."

Na sequência, após Neisser e tendo apresentado definições para a palavra e para o conceito de cognição, vivenciando um cenário de ascensão da Psicologia Cognitiva e buscando definições para a palavra habilidade, apresentaremos a contribuição do pesquisador e psicólogo organizacional norte-americano Robert L. Katz que, na década de 70, embora não tenha produzido pesquisas a respeito da cognição humana como Neisser e outros o fizeram na década de 60, surgiu tratando exclusivamente de criar definições e conceitos associados ao termo habilidade, empregando o termo cognição em suas pesquisas e identificando três tipos de habilidades que poderiam ser desenvolvidas (KATZ, 1974):

**Habilidade conceitual:** é a capacidade cognitiva de interpretar uma situação ou organização como um todo, percebendo suas inter-relações, suas partes de forma sistêmica.

Habilidade técnica: certamente esta é a habilidade mais fácil de ser visualizada. Conseguimos observar a habilidade técnica de um músico tocando seu instrumento, de um piloto de avião, ambos com conhecimento especializado e restrito às funções que exercem. Esta habilidade contempla a capacidade de usar procedimentos, entendimento e proficiência em tarefas específicas com conhecimento especializado, sendo o indivíduo capaz de utilizar os instrumentos e as ferramentas necessárias para atuar em determinada área.

Habilidade humana: refere-se estritamente à capacidade humana de se trabalhar com outras pessoas, demonstrando-se capacidade de comunicação, de trabalhar em grupo e de entender a complexidade das relações entre os indivíduos. Enquanto a habilidade técnica está preocupada com o trabalhar com as "coisas", a habilidade humana está preocupada em saber lidar com as pessoas, sabendo-se aceitar os diferentes pontos de vista, percepções e crenças, inclusive com a capacidade de o indivíduo se comunicar respeitando os diversos contextos.

Decerto que o leitor deve estar se perguntando: Ora, se nos parágrafos anteriores havíamos proposto entender a partir de definições no campo científico se a palavra capacidade, assim como na definição do léxico, era entendida como sinônimo para habilidade, por que Katz (1974) fez exatamente o inverso: entendeu que para se ter habilidade, o indivíduo tem que possuir capacidade cognitiva?

Com efeito, Katz (1974) estava vivendo em uma década em que ficou evidente um fato que foi descrito no artigo de Cronbach (1975) intitulado "Beyond the two disciplines of scientific psychology": uma divisão na Psicologia científica. De um lado, estava a Psicologia Diferencial, preocupada em mensurar as variações e diferenças entre os indivíduos diante de situações, estímulos para fornecer explicações a respeito dos motivos dessas diferenças. Do outro, a Psicologia Experimental, empenhada em descobrir semelhanças entre os indivíduos observando a influência das variações de estímulos e situações e consequentemente, a resposta dos indivíduos frente a essas situações.

Assim, no final da década de 70, representando a Psicologia Diferencial e buscando fortalecer o discurso de que os indivíduos eram influenciados de formas diversas no que diz respeito às suas habilidades, tivemos a publicação dos trabalhos de Messick (1979) exaltando as práticas da Psicologia Diferencial (e do behaviorismo). Ao justificar seu ímpeto por mensurar habilidades cognitivas assinalou que:

habilidades cognitivas são preditivas do desempenho escolar atual e posterior e, portanto, fornecem bases úteis para diagnosticar os pontos fortes e fracos do aprendizado e para planejar a instrução e a remediação. (MESSICK, 1979, p. 281, tradução nossa.)

Justificando a importância de se compreender as habilidades cognitivas e, inclusive colocando-as como necessárias para observar o desempenho escolar, Messick (1979) também inseriu atributos de personalidade individual ao conceituar habilidades. Entendendo que esses atributos poderiam interferir nas ações dos indivíduos, os classificou como as "habilidades não cognitivas" e deu relevância a eles como forma de avaliação dos indivíduos uma vez que, para ele representam:

uma variedade de outros atributos de personalidade, como afeto e motivação, também se qualificam como habilidades neste sentido, pois também predizem a resposta à instrução ou, de forma mais ampla, a probabilidade de sucesso em um determinado ambiente de aprendizagem (MESSICK, 1979, p. 281, tradução nossa.)

Ademais, os desdobramentos que vieram após a publicação desse artigo de Messick (1979) foram diversos. Psicólogos, educadores e até economistas passaram a se interessar e a desenvolver pesquisas seguindo o que ficou comumente conhecido como uma tradição diferencial de pesquisa psicológica.

Não iremos discorrer sobre os parâmetros científicos bem como os aspectos dos estudos da personalidade humana envoltos entre os teóricos que passaram a usar

o termo habilidades não cognitivas. Adiante, apresentaremos um tópico no qual nos debruçaremos especificamente nesses constructos.

Porém, nessa primeira aproximação com a obra de Messick (1979), pudemos encontrar um marco no que diz respeito às definições teóricas de habilidades que a partir dessa publicação, passaram a considerar constructos humanos que até então não eram observados por Psicólogos ao tratar de habilidades cognitivas: Atributos de personalidade, motivações e emoções.

Contudo, alicerçados em pesquisadores contemporâneos como Harrison (2018), compreendemos que não podemos persistir na confusão cometida por alguns pesquisadores que, segundo o autor, não entendem cognição e habilidades cognitivas como "duas disciplinas distintas da Psicologia". Harrison destaca ainda que "as habilidades cognitivas são apenas um aspecto da cognição humana e não constituem a totalidade da atividade mental humana" (HARRISON, 2018 p. 28, tradução nossa.)

Desse modo, Harrison (2018), reconhecendo o papel da cognição nos seres humanos afirma que:

se a cognição permeia todas as atividades humanas, quer dizer que quase tudo relacionado aos seres humanos pode receber o rótulo de "cognitivo" [...] todas as habilidades cognitivas constituem tipos de cognição, mas nem todos os tipos de cognição constituem habilidades cognitivas." (HARRISON, 2018, p. 26, tradução nossa.)

É importante destacar ainda que, antes de Harrison, autores como Cromwell e Panksepp (2011) já haviam criticado o uso excessivo do termo cognição por terem percebido que havia no campo científico uma tendência em tentar explicar aspectos que não dizem respeito à cognição bem como uma gama de fenômenos justificando-os e tratando-os como se fossem ligados a ela.

Dessa forma, diante de definições tão complexas – cognição e habilidades ou capacidades cognitivas (a depender da tradução e da semântica), e como Neisser (1967) já havia dito, que "todo fenômeno psicológico é um fenômeno cognitivo", entendemos que ao falar em habilidade, naturalmente evocaremos aspectos cognitivos, já que uma habilidade é intrínseca ao ser humano, muito embora tenhamos constatado o surgimento de uma linha teórica paradoxal aos conceitos de Neisser que, ao final da década de 70, alinhada a Psicologia Diferencial e a psicometria, contestou a ideia de se compreender e avaliar apenas as habilidades cognitivas apresentando o termo habilidades não cognitivas (que, como anunciamos, discorreremos de forma detalhada em um tópico adiante). (MESSICK, 1979)

Sendo assim, entendendo que a cognição e as capacidades cognitivas são mecanismos psicológicos necessários para que haja o desenvolvimento de habilidades, gostaríamos de apresentar a visão de Machado (2002), Menezes (2003) e Macedo (2003;2008)<sup>8</sup>, pesquisadores brasileiros, que no final do século XX e início do século XXI, foram responsáveis por fomentarem uma discussão científica que visasse trazer para o Mundo da Educação no Brasil, uma visão holística de Competência nos apresentando as habilidades como <u>formas de realização das competências</u>.

Para entendermos melhor o que seriam essas formas de realização, para esses autores, uma competência se manifesta por meio da articulação de diversas habilidades. Nas palavras de Machado (2002, p. 145) "é como se as habilidades fossem microcompetências" que se desenvolvem de inúmeras formas. Seguindo a mesma linha de pensamento, Menezes (2003, p. 8) entende que "para ser competente, temos de ter várias habilidades". Corroborando Machado (2002) e Menezes (2003), Macedo (2005), que também parte de uma visão holística de competência, compreende que uma competência expressa várias habilidades, mas pondera que não podemos considerar apenas um conjunto de habilidades ao falar de um indivíduo competente.

Com o intuito de elucidarmos essa relação exposta por Machado (2002) e Menezes (2003), identificaremos essa relação habilidade – competência na prática observando o processo educativo.

Nas Instituições de Ensino (IES), as disciplinas curriculares têm como objetivo propiciar aos alunos o desenvolvimento de diversas habilidades. Utilizando o curso de Bacharelado em Matemática, por exemplo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNS (2001) dentre outros objetivos, espera-se que o aluno desenvolva as <a href="https://habilidades.com/habilidades">habilidades</a> de "identificar, formular e resolver problemas" (DCN, 2001, p. 3) de forma que o aluno, ao término do curso, seja <a href="competente">competente</a> por ser "capaz de estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento" (DCN, 2001, p.3).

Analisando esse pequeno excerto que extraímos das DCNS do curso de Matemática, podemos perceber que, ao desenvolver a habilidade de resolver

-

<sup>8</sup> Machado (2002), Menezes (2003) e Macedo (2003;2008) juntos, foram os responsáveis pela criação e elaboração do corpo teórico e da Matriz de competências e habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

problemas juntamente com as outras dispostas nesse documento e que são consideradas de caráter geral ao futuro profissional da Matemática, o aluno deverá ter a competência de relacionar a Matemática com outras áreas do conhecimento, tarefa que demandará a articulação tanto da habilidade de resolver problemas quanto de outras habilidades que foram desenvolvidas durante o curso.

Analogamente, Macedo (2005) buscando explicitar a diferença entre competência e habilidade, buscou exemplificar uma situação-problema envolvendo a competência e a habilidade em ler:

[...] qual a diferença entre competência e habilidade de ler? Saber ler, como habilidade, não é o mesmo que saber ler como competência relacional. Em muitas situações (quando temos de ler em público, por exemplo), ou não sabemos ler, ou temos dificuldades para isso. Como coordenar as perspectivas do texto, dos ouvintes e do leitor? Todos conhecemos escritores brilhantes, mas que não são bons conferencistas. (MACEDO, 2005, p. 19)

Assim, inspirados em Macedo (2005), compreendemos que não basta ao indivíduo possuir uma habilidade. Para que alcance o que Macedo chamou de "competência relacional", o indivíduo deverá possuir habilidades e ser capaz de observar os cenários diversos de interação humana para agir de forma a empregá-las a serviço de outro.

À luz dessas considerações, podemos dizer que os indivíduos não desenvolvem habilidades apenas em ambientes escolares. Se nos voltarmos para outros ambientes não escolares, uma indústria por exemplo, perceberemos que, normalmente, as habilidades nesse meio são desenvolvidas de forma prática, tal como a habilidade que um indivíduo adquire para manusear ferramentas e máquinas, seja por treinamentos oferecidos aos empregados ou por observar outro colega trabalhando que, somada as demais habilidades exigidas para aquela determinada tarefa, podem torná-lo competente na operação de máquinas industriais.

Com esses exemplos, ilustramos a definição proposta por Machado (2002), endossada por Menezes (2003) e por Macedo (2008) que como dissemos, entendem as habilidades como partes de uma competência. Ao elaborarmos esses exemplos, demonstramos também as habilidades da forma que esses autores propõem: como um dos aspectos que compõe uma competência que, por sua vez, também é composta por valores e atitudes (MACHADO, 2002;2016, MENEZES, 2003, MACEDO 2008, UNESCO, 2016).

Contudo, essa não é a opinião de Primi et al. (2001). Ao compreenderem a habilidade apenas como uma "facilidade em lidar" com algo, a consideram como uma característica que pode ser "adquirida" e afirmam que:

dessa forma, é possível pensar que a habilidade não necessariamente implica em competência. A habilidade indica facilidade em lidar com um tipo de informação e para que se transforme em competência será necessário investimento em experiências de aprendizagem. No entanto, se não houver investimento, não haverá competência, mesmo que a pessoa tenha habilidade em determinada área. Considerando o mesmo montante de experiência, com a mesma qualidade, duas pessoas com habilidades diferentes diferirão na facilidade com que irão adquirir a maestria, ou que se tornarão competentes em determinado tema. Dentro deste enfoque, existem pelo menos três fatores associados ao desenvolvimento de competência: habilidade, montante de investimento e qualidade das experiências de aprendizagem. (PRIMI et al. 2001, p. 4)

Na mesma perspectiva, Hikosaka et al. (2013), partindo de uma visão assumidamente behaviorista, entendem a aquisição<sup>9</sup> das habilidades como sendo algo que está estritamente ligado ao comportamento. Em outras palavras, partem da concepção que:

A maioria das atividades humanas diárias, como amarrar sapatos, escrever com um lápis, andar de bicicleta ou usar um computador, envolve um comportamento habilidoso que é realizado com pouco ou nenhum pensamento consciente. Cada tipo de habilidade pode ser adquirido por meio de prática prolongada e intensiva ao longo de muitos anos. (HIKOSAKA et al. 2013, p. 434, tradução nossa.)

Em síntese, o percurso que fizemos até aqui nos revelou que, para buscarmos uma definição no campo teórico para a palavra habilidade, tivemos que partir do entendimento do que viria a ser cognição para depois chegarmos ao conceito de habilidades cognitivas. Neste interim, compreendemos que os trabalhos de Neisser (1967), Katz (1974), Cronbach (1975), Messick (1979), Carrol (1993) e Green (1996) foram substanciais para demonstrar os caminhos que a Psicologia tomou ao longo da segunda metade do século XX, especialmente a Psicologia Cognitiva. Além disso, esses trabalhos nos revelaram a existência de duas abordagens da pesquisa em Psicologia: A Psicologia Experimental e a Psicologia Diferencial. (CRONBACH, 1975)

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Embora Hikosaka et al. 2013 tenha empregado a palavra em inglês "*acquired*" e que dicionários do inglês – português como o Linguee (2020) apresentem o verbo "adquirir" como adequado, optamos por utilizar a palavra "desenvolver" por estarmos alinhados a ideia de que as habilidades são desenvolvidas e não adquiridas.

Em seguida, apresentamos as contribuições de Machado (2002), Menezes (2003) e Macedo (2003;2008), que conceituando as habilidades como "microcompetências", compreenderam que as habilidades são apenas um dos aspectos envolvidos no conceito de competência, que por sua vez, é formado por habilidades, atitudes e valores pessoais.

Paradoxalmente, também apresentamos a contribuição de teóricos como Primi et al. (2001) e Hikosaka et al. (2013) que, assumindo uma perspectiva behaviorista e utilizando o verbo "adquirir" (para se referir ao que nós entendemos ser um processo de desenvolvimento de habilidades como "aquisição"), compreenderam as habilidades como um "comportamento habilidoso", facilidade para lidar com algum tipo de informação e que, por isso, não exige consciência para ser executado e sim prática intensiva.

Sendo assim, embora estejamos alinhados a Harrison (2018) no que diz respeito à ideia de que "quase todas as atividades humanas exigem cognição", e corroboremos Machado (2002), Menezes (2003) e Macedo (2003;2008) no entendimento que esses autores possuem a respeito das habilidades, identificamos que após Messick (1979), outras nomenclaturas como por exemplo, habilidades não cognitivas, como já dissemos, além de outras que baseando-se e alicerçando-se em outras teorias da Psicologia e empregando o prefixo habilidade, passaram a ser fomentadas principalmente ao longo do século XXI.

Esse é o caso da pesquisa desenvolvida pelo economista James Heckman. No trecho a seguir, ao justificar o que seria necessário para desenvolver intervenções que buscassem modificar a vida de jovens desfavorecidos, Heckman (2008) entende que isso só seria possível se os contextos de formação visassem o desenvolvimento de habilidades que ele definiu a seguir:

[...] são as habilidades socioemocionais, perseverança, atenção, motivação, e autoconfiança que contribuem para o desempenho dos indivíduos na sociedade. (HECKMAN, 2008, p. 3, tradução nossa)

Destacamos este trecho pelo fato de o autor ter empregado o sufixo "socioemocionais" ao se referir as habilidades. Por conseguinte, ainda nos referindo ao trabalho de Heckman (2008), essas habilidades (socioemocionais) são parte fundamental da formação do ser humano e, por isso, impactam direta ou indiretamente nas esferas em que o indivíduo atua. Mas o que vem a ser isso?

Segundo Heckman (2008), as habilidades socioemocionais são aquelas que os indivíduos devem possuir, mas que por serem consideradas habilidades não cognitivas, não são ensinadas de forma prática e direcionada como aquelas que são consideradas habilidades técnicas KAUTZ (1974) e habilidades cognitivas (NEISSER, 1967, CRONBACH, 1975, GREEN, 1996).

Por conseguinte, além das nomenclaturas que até aqui conhecemos, habilidades não cognitivas (MESSICK, 1979) e habilidades socioemocionais (HECKMAN, 2008), ao analisar esses dois autores, constatamos que existem outras e que, por sua vez, são empregadas de acordo com a perspectiva teórica dos autores envolvidos: Psicólogos, Economistas e Educadores.

Desse modo, ainda que nós já tenhamos compreendido no tópico anterior por meio das contribuições de teóricos ligados a UNESCO, Faure et al (1972) e Delors et al (1996), que para ser competente não nos basta ter conhecimentos e habilidades técnicas, e que os trabalhos de Machado (2002), Menezes (2003) e Macedo (2003;2008) tenham enfatizado aspectos gerais a respeito do desenvolvimento de habilidades, inclusive nos levando a compreensão de que as habilidades são apenas um dos aspectos envolvidos em uma competência (que também contemplam valores e atitudes), ao nos depararmos com essas nomenclaturas, habilidades não cognitivas e habilidades socioemocionais, percebemos ser necessário discorrer especificamente sobre elas.

Isto é, parece-nos óbvio que, para atingirmos ou realizarmos algumas tarefas ou objetivos, precisamos possuir habilidades saber como trabalhar em grupo (lidando com opiniões diferentes), resolver problemas (e gerenciar ou controlar nossas emoções) que, por sua vez, já haviam sido elencadas por Delors et al. (1996) que, sem utilizar a nomenclatura socioemocionais, as nomeou como características de cada um dos "pilares da Educação.

O que precisamos entender é por que, de acordo com Heckman (2008), que é economista, e que teve seus trabalhos inspirados em Messick (1979), essas mesmas habilidades receberam o nome de habilidades socioemocionais.

Aliás, retomando o aparato teórico de Delors et al. (1996), podemos até dizer que, no mundo da Educação, foi partir da publicação do relatório de Delors pela UNESCO, que, de fato, começou a haver um interesse maior pela busca de caminhos e práticas educativas que pudessem propiciar o desenvolvimento dessas habilidades, embora esses autores não tenham adentrado no mérito dessas habilidades estarem

ou não relacionadas ao desenvolvimento cognitivo nem tampouco tenham utilizado a nomenclatura habilidades não cognitivas ou socioemocionais. O próprio princípio da Educação ao Longo da Vida que também foi discutido de forma ampla no tópico anterior (FAURE et al. 1972, DELORS et al. 1966, FIGEL, 2007, UNESCO, 2016) também parece-nos englobar esse entendimento.

Por isso, iremos prosseguir com essa discussão nos tópicos posteriores, a fim de clarificar conceitos e estabelecer alguns limites e perspectivas para essa pesquisa.

# 2.2.1 Por que devemos falar em habilidades socioemocionais? O cenário mundial e as diversas nomenclaturas.

Nesse tópico, procuraremos entender a nomenclatura "habilidades socioemocionais" e a importância de nos aprofundarmos no estudo dessas habilidades. Embora tenhamos apresentado a definição proposta por Heckman (2008), entendemos ser necessário discutir essa temática apresentando as diversas definições e os contextos em que essas habilidades são estudadas.

Para começar, gostaríamos de compartilhar o trecho de uma entrevista que a pesquisadora e analista da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD, Esther Carvalhaes, concedeu à revista Gestão Escolar de 20 de julho de 2017, um importante veículo de disseminação de notícias e materiais destinados aos gestores escolares brasileiros. Na matéria intitulada "Por que ensinar habilidades socioemocionais", a reportagem dessa revista questionou o porquê das atenções internacionais estarem voltadas para as habilidades socioemocionais. Em sua reposta, a pesquisadora afirmou que:

apenas os conteúdos escolares não parecem mais bastar para as sociedades atuais. O aprendizado não irá mais se limitar ao período da Educação Básica, mas deverá continuar durante toda a vida do indivíduo (em inglês, *life-long learning*). Na escola, os alunos aprendem a se relacionar, a lidar com diferentes opiniões e costumes, a trabalhar em equipe e até a estabelecer alvos mais elevados para si mesmos. Isso exige que eles desenvolvam uma série de habilidades não estritamente cognitivas, mas que têm mais a ver com sua capacidade de construir relações de confiança e de se autoconhecer, de mobilizar ou controlar suas emoções, seja para atingir objetivos escolares ou para criar um ambiente positivo ao seu redor. (CARVALHAES, 2017).

Vivenciando o contexto da sociedade contemporânea descrita por Carvalhaes (2017), podemos dizer que, especialmente no mundo da Educação, há um discurso

que nos parece consensual no que diz respeito a mudanças no que se espera como resultado do processo educativo, bem como a respeito do desenvolvimento dessas habilidades. *A priori*, nessa última década, observamos que esse discurso é oriundo de diversas áreas do conhecimento: Psicologia, Educação e Economia, que, por exemplo, sinalizam uma preocupação com o desenvolvimento destas que também são conhecidas como *habilidades não cognitivas*, *habilidades para o século XXI*, *soft skills* e *life skills*.

Como dissemos, estabelecemos a publicação dos trabalhos de Messick (1979) como um marco teórico no que diz respeito do interesse por entender e a dinâmica de desenvolvimento de habilidades que ele considerou "não cognitivas". Entendemos também que, no Mundo da Educação, o relatório Delors (DELORS et al. 1996) pode ser considerado um marco mesmo sem ter utilizado as nomenclaturas socioemocionais ou habilidades não cognitivas.

Porém, ao nosso ver, foi quando essa temática figurou em um importante evento liderado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que, ao falar em Educação no Brasil e em outros países do mundo, passamos a considerar o discurso em torno do desenvolvimento de habilidades socioemocionais por parte dos estudantes. Quanto ao evento marco, estamos falando do **Fórum Mundial de Educação 2015**, em Incheon, Coréia do Sul, que reuniu mais de 160 países, ministros de Estado e representantes da sociedade civil que passaram a adotar a Declaração de Incheon para Educação 2030 - um marco para o estabelecimento de uma nova visão para a Educação e que nos ajudará a conceituar o que vem a ser estas habilidades. De acordo com a UNESCO (2017),

a Educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência. (UNESCO, 2017, p.26)

Além da coragem, curiosidade e resiliência, a Declaração de Incheon para Educação 2030 descreve, na meta 48, que deveremos aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes consideradas cruciais para o desenvolvimento humano:

[...]como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos. (UNESCO, 2017, p. 42, grifo nosso)

Em que pese o discurso da UNESCO (2017) e a sua importância e relevância no Mundo da Educação, como já havíamos enfatizado no tópico sobre competências (STRAKA, 2004; ARNOLD et al. 2001; KIRBY et al. 2010; LE DEIST e WINTERTON, 2005), se quisermos, de fato, preparar os indivíduos para o mundo real, precisaremos entender que não bastará ensiná-los ou prepará-los apenas para o mercado de trabalho oferecendo-lhes conhecimento técnico ou alguma profissão.

Por esta razão, grifamos o trecho em que a UNESCO (2017) citou as habilidades: resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos. No entendimento desta organização, estas serão as habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos jovens até o ano de 2030 e que, portanto, figuram como uma meta a ser atingida até o ano de 2030.

Essa também é a opinião de Heckman (2008) e de Carvalhaes (2017). Ambos trataram e utilizaram a nomenclatura "habilidades socioemocionais" e se referiram as habilidades destacadas pela UNESCO (2017) como essenciais aos indivíduos.

No entanto, a magnitude deste trabalho não nos permite interromper esta discussão sem antes percorrermos os diversos conceitos e definições que encontramos ao longo desta pesquisa e que serão amplamente discutidos no decorrer desta dissertação. Aliás, tal amplitude deve-se não pela complexidade do conceito em si, mas pela variedade de nomenclaturas oriundas das diversas áreas sobre as quais pesquisadores do mundo se debruçaram, em busca de parâmetros para identificá-las nos indivíduos.

Faremos este caminho a fim de clarificar o percurso pelo qual seguiremos, já que há neste cenário algumas visões reducionistas e tecnicistas que podem permear estes conceitos. No interior deste debate será possível perceber que há um interesse tanto da Psicologia e da Educação quanto de economistas.

Como anunciamos anteriormente, parece-nos ser consenso o interesse (em nível mundial) de que as habilidades socioemocionais devam ser desenvolvidas pelos indivíduos. No entanto, não há consenso acerca da nomenclatura que deve ser utilizada, seja pelas diferenças linguísticas ou pelas variáveis históricas, como é o caso da primeira nomenclatura que iremos abordar que, cronologicamente e de

acordo com nossas pesquisas em bases científicas, foi a primeira a ser empregada: soft skills.

### 2.2.2. O início: o termo soft skills

Para entendermos o termo *soft skills*, partiremos da definição do dicionário e também contaremos com a contribuição de autores como Heckman e Kautz (2012), Puerta et al. (2016), Shoda et al. (1990), UNESCO (2016) e Whitmore (1972), finalizando com uma matéria de um periódico de ampla circulação em nosso país, a revista EXAME, que nos auxiliará a contextualizar esse termo em aplicações práticas do cotidiano.

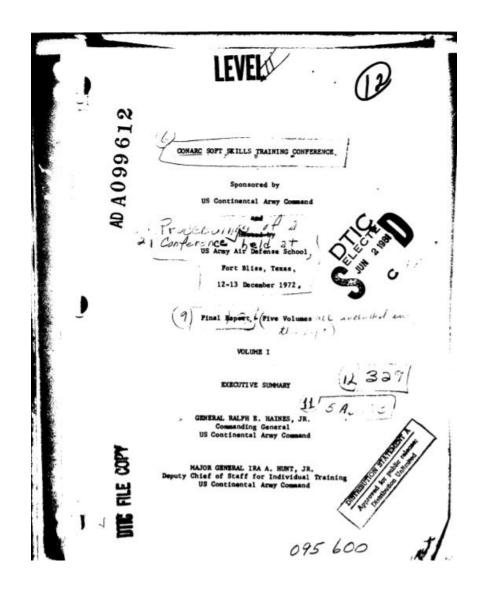
Primeiramente, observamos o caráter humano dessas habilidades, notando que, segundo o *Cambridge Dictionary* (2018), *soft skills* são as "habilidades de pessoas em se comunicar e trabalhar bem juntas" (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2018).

Em nossa tentativa de localizar documentos e artigos que atestassem a origem do uso dessa nomenclatura, encontramos o trabalho de Whitmore (1972), considerado, portanto, o mais antigo e que, talvez, tenha sido o primeiro a utilizar o termo soft skills.

Ao elaborar um manual para treinamento nos quartéis do *Continental Army Command* (CONARC) nos Estados Unidos, o autor definiu *soft skills* como as:

habilidades relacionadas ao trabalho envolvendo ações que afetam principalmente pessoas, por exemplo, inspecionando tropas, supervisionando o pessoal do escritório, conduzindo estudos, preparando relatórios de manutenção, preparando relatórios de eficiência, projetando estruturas de pontes" (WHITMORE, 1972 p. II-4, tradução nossa)

FIGURA 2: O primeiro artigo a citar o termo soft skills.



Fonte: Whitmore (1972)

Uma outra definição mais complexa pode ser encontrada no GTC da UNESCO (2016) que utilizou o termo "habilidades subjetivas" indicando características pessoais que podem ser usadas e valorizadas em diferentes cenários (trabalho, escola, universidade ou vida pessoal). Por essa razão, essa entidade costuma se referir as soft skills também como habilidades transferíveis, justamente por não estarem relacionadas especificamente a um trabalho, tarefa ou área do conhecimento e poderem ser usadas em uma variedade de situações e contextos. De forma paradoxal, se quisermos nos referir apenas às habilidades de trabalho ou às que são normalmente relacionadas apenas a capacidades técnicas procedimentais ou as que

são necessárias a uma ocupação e, que, portanto, podem ser facilmente observáveis o GTC recomenda a utilização da palavra *hard skills.* 

Com efeito, se tomarmos como referência esse último trabalho da UNESCO (2016), perceberemos que houve uma mudança em relação a definição de Whitmore (1972) no sentido de não associar as *soft skills* apenas ao mundo do trabalho.

Com o propósito de aprofundarmos nossa pesquisa e verificarmos em quais contextos o termo *soft skills* vinha sendo empregado, realizamos buscas em portais como a *Scielo* e o *Google Scholar* com vistas a localizar artigos que citassem "soft skills" no campo palavras-chave.

Como resultado, encontramos um estudo envolvendo crianças pré-escolares de Shoda et al. (1990) que, por meio de análises experimentais, buscou verificar o desenvolvimento de habilidades cognitivas nessas crianças. No estudo, a situação (dilema) criada pelos pesquisadores levava os sujeitos a fazerem uma escolha: comer apenas um *marshmallow* ou comer dois, sendo esta última opção possível como forma de recompensa apenas para os sujeitos que retardassem a ingestão deste alimento. Os resultados sinalizaram correlações entre os que atrasaram a ingestão do alimento às habilidades cognitivas e acadêmicas melhores, bem como perceberam o desenvolvimento de habilidades que não eram previstas: capacidade de lidar com a frustração e o estresse na juventude, constatando ainda que esses sujeitos, ao desenvolverem essas habilidades, foram mais propensos a ter um bom desenvolvimento escolar e em suas carreiras.

Da mesma forma, os artigos científicos que encontramos no periódico de pesquisas econômicas *The National Bureau of Economic Reserach* definem as *soft skills* como "traços de personalidade, metas, motivações e preferências que são valorizadas no mercado de trabalho, na escola e em muitos outros domínios" (HECKMAN e KAUTZ, 2012 p. 451, tradução nossa), incorporando aspectos psicológicos em suas definições como traços de personalidade e também subjetivos, como motivações e preferências.

Tendo notado que apenas periódicos ligados à área econômica traziam essa nomenclatura, constatamos e avançamos nesse entendimento junto com Puerta et al. (2016) ao constatarem em suas pesquisas que 80% dos artigos que contêm o termo específico soft skills no periódico ERIC (Education Resources Information Center) analisam programas que promovem liderança e habilidades em negócios, portanto, ligados às áreas de Administração e Economia.

Reunindo as definições e os conceitos que descrevemos, podemos dizer de forma a complementar as contribuições enunciadas que as *soft skills*, portanto, podem ser consideradas habilidades que carregam consigo a característica de serem estritamente humanas, subjetivas e que podem ser observadas mediante as interações (profissionais ou não) entre os indivíduos (HECKMAN e KAUTZ, 2012; SHODA et al. 1990; UNESCO, 2016).

Demonstramos as mudanças ocorridas ao longo do tempo, bem como os acréscimos de conceitos realizados pelas pesquisas de Heckman e Kautz (2012) e da UNESCO (2016). Contudo, retomando nossas descobertas e investigando os trabalhos de Withimore (1974), é fundamental lembrar que, em sua gênese, nos manuais militares de quartéis nos Estados Unidos, essa terminologia nascia ancorada e designada a tratar de habilidades exclusivas do trabalho. Talvez por esse motivo seu uso e aplicação seja tão frequente tanto em trabalhos acadêmicos ligados à Administração e à Economia quanto em contextos empresariais.

De fato, se buscarmos contextos em que o termo soft skills esteja sendo utilizado, notaremos que, na prática, algumas empresas, especialmente as multinacionais, fazem uso dessa expressão diariamente quando estão em busca de seus futuros candidatos. A matéria veiculada pela revista Exame do dia 20/09/2017 destacou que no Brasil, os "termos em inglês têm sido usados por vários profissionais de RH que trabalham em multinacionais e acabam incorporando os jargões estrangeiros". (EXAME, 2017). Nessa mesma matéria, encontramos algumas habilidades que a revista descreve como soft skills e que são consideradas importantes para os candidatos que pretendem uma vaga de emprego nessas empresas: criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe, empatia, liderança etc. Aliás, algumas delas coincidem com as que a UNESCO (2016, p. 54) elencou: "empatia, liderança, sentido de responsabilidade, integridade, autoestima, autogestão, motivação, flexibilidade, sociabilidade, gestão de tempo e tomada de decisões" que também coincidirão com em grande parte com as habilidades socioemocionais, nomenclatura de que trataremos a seguir.

Portanto, já na primeira tentativa de buscar delinear as particularidades de cada nomenclatura, pudemos perceber que cada termo trará aspectos característicos e usuais de cada contexto, bem como suas particularidades intrínsecas, como as que mostramos neste tópico. Antes de passarmos ao estudo das particularidades,

conceitos e usos da nomenclatura *habilidades socioemocionais*, entendemos ser necessário resumir algumas das particularidades do termo *soft skills*.

- ✓ Em sua gênese, o termo era utilizado para destacar habilidades destinadas apenas ao mundo do trabalho (WHITMORE, 1972);
- ✓ As soft skills também são descritas como habilidades transferíveis (UNESCO, 2016);
- ✓ O termo soft skills é utilizado em pesquisas acadêmicas nas áreas de Administração e Economia para descrever programas que promovem a liderança e habilidades em negócios (PUERTA et al. 2016);
- ✓ Atualmente, o termo soft skills também se refere a "traços de personalidade, metas, motivações e preferências que são valorizadas no mercado de trabalho, na escola e em muitos outros domínios" (HECKMAN e KAUTZ, 2012 p. 451, tradução nossa)
- ✓ Empresas, especialmente multinacionais, durante a seleção de pessoas, costumam buscar características em seus candidatos utilizando a expressão soft skills. (EXAME, 2017).

#### 2.2.3. O termo habilidades socioemocionais

Assim como a nomenclatura soft skills tem características intrínsecas que a coloca no contexto usual de recrutadores de empresas multinacionais e também em pesquisas acadêmicas relacionadas a Administração e a Economia, a nomenclatura habilidades socioemocionais frequentemente é encontrada e utilizada em artigos e trabalhos concentrados na área da Psicologia cujos autores são psiquiatras e psicólogos que trabalham com a psicologia envolvida no processo de aprendizagem (PUERTA et al., 2016).

Como dissemos, existem diversas definições que se referem ao amplo conceito de habilidades socioemocionais. No entanto, apesar de suas diferenças aparentes, as definições apresentadas descrevem conceitos semelhantes entre si. Duckworth e Yeager (2012) demonstram que, apesar das diferentes formas de se representar por nomes diferentes, as definições possuem constructos intercambiáveis e possuem uma característica em comum: são independentes do conceito da capacidade cognitiva.

Mas quais seriam esses constructos teóricos que estariam presentes no conceito de habilidades socioemocionais?

Com o intuito de compreendermos quais seriam esses constructos ditos como intercambiáveis e que seriam considerados por Heckman (2008) e Duckworth e Yeager (2012) o princípio teórico dessas habilidades, revistamos os trabalhos de Allport (1937), considerado o pioneiro, não por estudar as habilidades socioemocionais propriamente ditas, mas sim por ter concentrado seus estudos na análise dos traços de personalidade dos indivíduos, buscando identificar todos os adjetivos que fossem possíveis de serem utilizados para descrever seus atributos, tais como "amável" ou "agressivo" e que mais tarde seriam a base para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas sobre a personalidade.

Embora já tenhamos nos posicionado a respeito da Psicologia Diferencial e sobre a nossa discordância com aspectos do behaviorismo, entendemos ser necessário apresentar alguns constructos da Psicologia da personalidade já que, segundo John e Srivastava (1999), a maioria das pesquisas realizadas que buscam entender as habilidades socioemocionais utilizaram como base para construir conceitos e significados o mesmo ponto de partida: O modelo *BIG FIVE*, que é fruto desta perspectiva teórica.

Logo, mesmo não sendo o nosso foco – conhecer as teorias da personalidade – optamos por nos debruçar sobre os estudos de Alport (1937) para compreendermos os motivos pelos quais a maioria das pesquisas relacionadas as habilidades socioemocionais partirem desse pressuposto (*BIG FIVE*) e, inclusive, atribuírem a este autor a criação deste modelo. (JOHN e SRIVASTAVA, 1999).

De forma resumida, podemos dizer que o *BIG FIVE*, é um conjunto de cinco características ou grandes fatores da personalidade de um indivíduo: abertura para a experiência, conscienciosidade, extroversão, neuroticismo e agradabilidade (cujas definições estão detalhadas no quadro 1).

Neste modelo, os traços de personalidade são organizados em cinco grandes categorias, que descrevemos no quadro 1:

QUADRO 1: Os cinco traços de personalidade denominados Big Five

I. Abertura a experiências	É a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses.
II. Conscienciosidade	É a inclinação a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciente é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador).
III. Extroversão	Orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo de pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável e sociável.
IV. Agradabilidade (também traduzido no Brasil como como amabilidade)	Tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém).

V. Neuroticismo (estabilidade emocional)	O neuroticismo é um nível crônico de instabilidade emocional e propensão ao
	estresse psicológico. Estabilidade emocional é previsibilidade e consistência nas reações emocionais,
	com ausência de mudanças rápidas de humor.

Fonte: American Psychological Association Dictionary APA (2007 apud ALMUND et al., 2011)

Empenhados em descobrir as origens do *BIG FIVE*, constatamos que o uso desses adjetivos ou características, é justificado por diversas pesquisas empíricas de cientistas independentes cujo ponto de partida foram os estudos iniciados por Francis Galton e, mais tarde, foram continuados por Allport no período compreendido como a primeira metade do século XX, em um esforço realizado por ele e por outros psicólogos importantes como Raymond Cattell, Hans Eysenck, Charles Spearman e Lewis Terman.

Segundo Goldberg (1993), a perspectiva epistemológica e a orientação teórica desses autores, estão alicerçadas na hipótese lexical. Nesta perspectiva teórica da Psicologia, a linguagem pode ser capaz de demonstrar as dimensões e diferenças de personalidade entre os indivíduos de uma determinada cultura.

Analisando a linguagem por meio de técnicas de estatística correlacional, Alport (1937) e os demais pesquisadores que vieram depois, buscaram demonstrar com o mínimo de dimensões possível, um conjunto completo de intercorrelações entre os adjetivos que eram utilizados pelos indivíduos ao se referirem a características de personalidade. (GOLDBERG, 1993)

Assim, podemos dizer que o *BIG FIVE* é fruto de um esforço em conjunto de teóricos da Psicologia diferencial (CRONBACH, 1975) que, realizando suas pesquisas amparados pela hipótese lexical e empenhados em estudar as diferenças individuais de comportamento, elaboraram um instrumento que eles afirmam ser recomendado para analisar os traços de personalidade a inteligência, interesses e motivações dos indivíduos de forma que seria possível, portanto, mensurar as diferenças e até as semelhanças entre os indivíduos (ALMLUND et al. 2011; JOHN; SRIVASTAVA, 1999). Essa mensuração, por sua vez, se dá pela análise desses traços, o comportamento

dos indivíduos, por meio de análise fatorial<sup>10</sup> a partir respostas obtidas e por autorrelatos de comportamentos.

Devemos assinalar que, embora os estudos iniciais sejam do início do século XX, foi a partir da década de 70, que surgiu, de fato, uma divisão no campo da psicologia preocupada em se aprofundar nas pesquisas relacionadas ao *BIG FIVE* (ALMUND et al. 2011, ABOOD, 2019).

Ademais, dentre os estudos a respeito da personalidade humana, embora o *Big Five* não seja a única abordagem quando nos referimos ao campo da Psicologia conhecido como teoria da personalidade, de acordo com Goldberg (1993), é uma das mais importantes por representar a estrutura dos traços de personalidade. Além disso, por esses traços tratarem a personalidade de forma generalista entre as diversas culturas contando, inclusive com inventários e questionários traduzidos em diversas línguas, são descritos de forma ampla na literatura internacional. (KRUEGER e EATON, 2010; ABOOD, 2019)

Cervone e Pervin (2013), psicólogos representantes da Psicologia Social Cognitiva, justificam a opção por utilizar o *Big Five* afirmando que, ao observar essas características, é possível interpretar, prever e até descrever o comportamento humano. Esses autores justificam a importância científica dessa perspectiva por identificarem dois aspectos:

- a) Consistência: uma regularidade no comportamento do indivíduo;
- b) Distinção: os traços determinam as características que demonstram as diferenças entre os indivíduos.

Portanto, convém assinalar que, para estes teóricos, os traços de personalidade são a base para interpretação de quaisquer eventos relacionados à personalidade e ao comportamento já que, para essa linha teórica da psicologia, são eles (os traços de personalidade) que distinguem um indivíduo do outro por estarem intimamente ligados aos desejos, sendo estes, os responsáveis por definir o comportamento dos indivíduos. (JOHN; SRIVASTAVA, 1999; KRUEGER e EATON, 2010; ALMUND et al., 2011; CERVONE e PERVIN, 2013; ABOOD, 2019)

Partindo desse pressuposto, e na mesma esteira de John e Srivastava (1999), Almund et al. (2011), representando a visão e o interesse internacional de economistas no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, apresentamos a

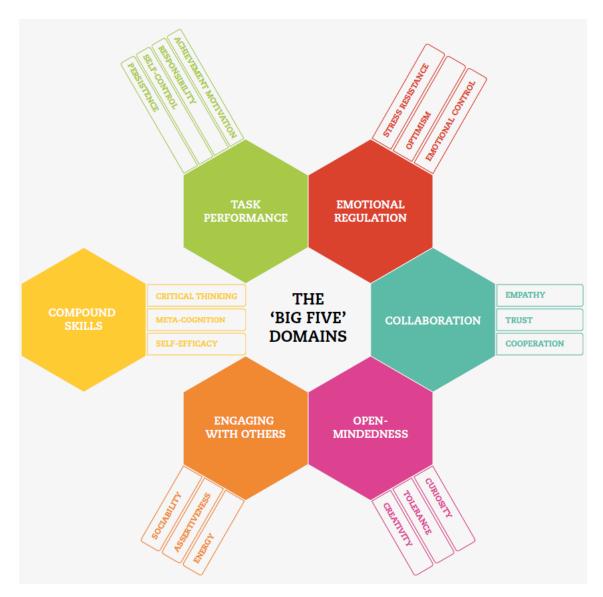
<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> A Análise Fatorial é uma técnica da estatística destinada a representar um processo aleatório por meio da criação de novas variáveis, oriundas das variáveis originais. (TUCKER; MACCALLUM, 1993)

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), órgão internacionalmente reconhecido por sua relevância na condução e nas pesquisas relacionadas à economia dos países e que estabeleceu como missão "promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas em todo o mundo" (OECD, 2018).

Por meio do "Centre for educational Research and Innovation" no mais recente trabalho desenvolvido por Chernyshenko et al. (2018b), definem as habilidades socioemocionais como as que "se referem às habilidades de regular pensamentos, emoções e comportamentos da pessoa." (CHERNYSHENKO et al., 2018a, p. 5, tradução nossa)

Com essa definição, a OECD apresenta o seu ponto de partida no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais: as grandes categorias ou os chamados "traços de personalidade". Chernyshenko et al. (2018a), responsáveis pelas mais recentes pesquisas lideradas pelo grupo "OECD's Study on Social and Emotional Skills", em uma tentativa de ampliar os estudos sobre desenvolvimento socioemocional, identificaram e reuniram estas habilidades em categorias, criando grupos e estabelecendo parâmetros para cada uma delas.

FIGURA 3: Modelo "Big Five Domains" da OECD



Fonte: CHERNYSHENKO et al. (2018a, p. 6)

A seguir, traduzimos cada uma dessas categorias, relacionamos com o traço específico do *BIG FIVE* bem como descrevemos o nome das habilidades que os autores chamaram de socioemocionais.

## 1. Task Perfomance: Desempenho de tarefas

Big Five: conscienciosidade

Orientação para resultados	Responsabilidade	Autocontrole	Persistência
-------------------------------	------------------	--------------	--------------

## 2. Emotion Regulation: Regulação emocional

Big Five: neuroticismo

Resistência ao estresse Otimismo	Controle emocional
----------------------------------	--------------------

## 3. Collaboration: Colaboração

Big Five: agradabilidade

Empatia	Confiança	Cooperação

## 4. D. Open-Mindedness: Mente aberta

Big Five: abertura a experiências

Curiosidade Tolerância Criatividade
-------------------------------------

## 5. Engaging with others: Interação com os outros

Big Five: extroversão

Sociabilidade Assertividade Disposição	
--	--

## 6. Compound Skills: Habilidades compostas

Big Five: combinação de dois ou mais traços de personalidade

Autoeficácia	Pensamento crítico	Metacognição
--------------	--------------------	--------------

Embora a OECD tenha relevância internacional e tenha contribuições ao Mundo da Educação (ainda que seja sob o viés da Economia), cumpre-nos ressaltar que o trabalho de Chernyshenko et al. (2018a) foi construído sob o referencial teórico de John e Srivastava (1999) e Almund et al. (2011). Isso quer dizer que, ao associar cada uma das habilidades socioemocionais a traços de personalidade, os autores acabam assumindo a perspectiva behaviorista e da Psicologia da Personalidade.

Todavia, discordamos dessas perspectivas e, nesse sentido, avançamos junto com Lamiell (2000) na construção de uma crítica. Em seu artigo intitulado "A Periodic Table of Personality Elements? The Big Five and Trait "Psychology in critical perspective", Lamiell compara o uso do Big Five ao uso que os químicos fazem de uma tabela periódica. Ao realizar essa comparação, o autor parte do pressuposto que as relações humanas não podem ser comparadas e balizadas por parâmetros que as resuma em apenas cinco características. Demonstrando sua preocupação em torno do consenso que parecia vigorar entre os Psicólogos que estudavam a personalidade, ele afirma que "nem o Big Five, nem a teoria dos traços de personalidade na Psicologia são adequados para que haja um estudo psicológico científico da pessoa humana. (LAMIELL, 2000, p. 1, tradução nossa.)

Salientamos que Lamiell (2000) não foi o único que realizou críticas ao modelo *BIG FIVE*. Ao nos aprofundarmos na fundamentação teórica deste autor, além de compreender que o questionamento dele estava destinado ao uso deste modelo como válido em pesquisas relacionadas a Psicologia da personalidade, alicerçados em Goldberg (1993), constatamos que a origem de muitos questionamentos a validade do *BIG FIVE* também pode ser justificada pelo fato do advento deste modelo estar ligado à hipótese ou ao enfoque lexical.

Concordamos com Lamiell (2000) no que diz respeito à crítica à perspectiva reducionista do ser humano e a leitura behaviorista dos indivíduos baseando-se apenas nestas cinco características. Aliás, alguns autores como John e Srivastava (1999), que já apresentamos nos parágrafos anteriores, chegaram inclusive a desenvolver instrumentos de pesquisa baseados no *BIG FIVE* com traduções em diversas línguas no mundo.

No Brasil, Santos e Primi (2014) adaptaram a pesquisa de John e Srivastava (1999) e afirmam ter desenvolvido um instrumento para avaliação de habilidades socioemocionais. No entanto, consultando este trabalho, constatamos que na verdade, se trata de uma contribuição teórica para a Psicologia da Personalidade, já

que os itens avaliados estão ligados aos cinco traços de personalidade propostos no modelo BIG FIVE.

Aliás, tal constatação apenas corrobora John e Srivastava (1999) que como dissemos no início deste tópico, afirma que a maioria das pesquisas realizadas que buscam entender as habilidades socioemocionais utilizaram como base para construir conceitos e significados o modelo *BIG FIVE*. Logo, embora Santos e Primi (2014) estivessem preocupados em elaborar um referencial teórico que sustentasse os seus objetivos iniciais: "entender o papel de diferentes características socioemocionais sobre a vida das pessoas" o fizeram "agrupando as evidências disponíveis segundo os cinco grandes domínios de personalidade, conhecidos como *BIG FIVE*." (SANTOS E PRIMI, 2014, p. 16)

Contrariando essa perspectiva e buscando entender o funcionamento psíquico dos seres humanos, nós acreditamos que o desempenho das pessoas é influenciado não apenas por suas habilidades reais. Não discordamos que um indivíduo que acredita em suas habilidades, que conhece a si mesmo e sabe a medida em que deve usar seus conhecimentos e habilidades adequa-se de forma que geralmente o leva a escolher tarefas desafiadoras, que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento como propôs Chernyshenko et al. (2018a).

Por outro lado, partindo de um pressuposto epistemológico alicerçado no pensamento complexo (MORIN, 2007) e participando da complexidade dos acontecimentos, não pretendemos constituir uma resposta completa, definida ou até mesmo dogmática sobre os aspectos envolvidos na construção, desenvolvimento ou manifestação destas habilidades.

Nesse sentido, retomando o quadro de habilidades propostas pela OECD, vimos na definição proposta por Chernyshenko (2018a) que indivíduos autoeficazes, por exemplo, confiam em si mesmos e utilizam esta habilidade para lidarem com os desafios e persistirem diante de uma dificuldade. Nós, porém, acreditamos que não há como o sujeito ser apenas autoeficaz, confiando apenas em seu próprio potencial e desprezando características de uma outra habilidade também citada por Chernyshenko (2018a): a sociabilidade.

Ao nosso ver, essa proposta de encadeamento linear e organizado proposto por Chernyschenko (2018a) e por outros autores behavioristas como John e Srivastava (1999), Almund et al. (2011) e Santos e Primi (2014) não contempla o conceito de organização complexa que para Morin (2002) significa:

o encadeamento de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas quanto aos componentes ou indivíduos (MORIN, 2002, p. 133)

Por outro lado, alicerçados em Zireva e Letseka (2013), compreendemos também que há um consenso de que o pensamento crítico seja uma das habilidades humanas consideradas mais importantes e que, portanto, deve ser cultivada durante o processo educacional. Indivíduos que pensam criticamente são autônomos (independentes) e fogem do convencional ou do que também podemos chamar de senso comum. Investigando criticamente os fatos e acontecimentos, entendem as múltiplas realidades em evolução.

No entanto, não enxergamos que haja o desenvolvimento destas habilidades de forma isolada sem que haja um cenário propício em que o indivíduo possa demonstrar ou amadurecer, por exemplo, suas habilidades em ser tolerante, sociável e de ter empatia para que venha a construir ou aprimorar suas habilidades de cooperação e criatividade, de forma que consiga trabalhar bem em grupo ou que que consiga resolver problemas de forma assertiva. (SETYANINGTYAS e RADIA, 2019)

Para nós, portanto, é no exercício do desempenho frente a alguma tarefa que os indivíduos, utilizando seus conhecimentos e suas habilidades também chamadas de "set of a mental tools" (CHERNYSHENKO et al. 2018a), podem superar obstáculos e atingir alguma meta ou objetivo.

Percorrendo os caminhos dessa discussão, vimos que, em que pese a OECD ter viés voltado à "aquisição" destas habilidades buscando esse horizonte como forma de inserção dos jovens "prontos" às exigências do mercado de trabalho, tratando-os como "capital humano"<sup>11</sup>, não nos cabe a tarefa de refutar ou ignorar essas contribuições por considerarmos importante a iniciativa deste grupo para as pesquisas em nível mundial. No entanto, cumpre-nos assumir que nos ateremos aos estudos psicológicos realizados pelo grupo de Chernyshenko et al. (2018a) e buscaremos complementá-los com outras contribuições científicas.

Sendo assim, tendo apresentado o *BIG FIVE* e alguns aspectos da Psicologia da Personalidade, podemos nos dedicar a compreender o termo habilidades socioemocionais pelo viés de outros autores compreendendo conceitos que estão além da Psicologia da Personalidade e do *Big Five*.

-

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Capital humano é o conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes que, na visão dos estudos ligados à economia, favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico. (SULLIVAN; STEVEN, 2003)

Partindo desse pressuposto, os estudos de ordem psicológica encontrados em Payton et al. (2008), pesquisadores do *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), afirmam que as habilidades socioemocionais são aquelas que propiciam ao indivíduo:

- I. Reconhecer e gerenciar suas emoções;
- II. Lidar com conflitos:
- III. Resolver problemas;
- IV. Compreender e mostrar empatia pelos outros;
- V. Estabelecer relações positivas;
- VI. Tomar decisões éticas e seguras;
- VII. Definir e atingir metas.

Cumpre-nos ressaltar que Payton et al. (2008) realizaram sua pesquisa em Instituições de Ensino, com uso de metodologias específicas de aprendizagem e que, por meio de análise estatística dos dados obtidos, encontraram uma correlação forte entre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos indivíduos as melhorias em áreas da vida pessoal, social e acadêmica.

Aprofundando-nos nos resultados desta pesquisa, constatamos que, de forma distinta a proposta dos autores oriundos e credenciados a Psicologia da Personalidade, o estudo de Payton et al. (2008) buscou contextualizar e compreender as habilidades de forma prática, no mundo real e com os sujeitos atuando em suas atividades escolares de forma que, no decorrer destas atividades fosse possível criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento dessas habilidades.

Deste modo, voltando nosso olhar à educação e visando dialogar com as contribuições psicológicas, nós também entendemos que, se as escolas e universidades visam "preparar os alunos para o sucesso na vida" (PAYTON et al. 2008 p. 3, tradução nossa), estas instituições, por sua vez, devem buscar maneiras para que haja o desenvolvimento destas habilidades já nos primeiros anos escolares das crianças e que estes modelos devem prosseguir não apenas até os anos finais do ensino médio, mas ter continuidade quando do ingresso dos jovens no ensino superior como forma de promoção do engajamento acadêmico.

Embora não nos debrucemos sobre estas práticas pedagógicas neste momento, por ora, podemos dizer que as últimas considerações de Payton et al.

(2008) acerca das habilidades socioemocionais nos inspiram a refletir sobre a importância do papel dos professores nesta missão. Para que promovam o engajamento acadêmico entre os alunos, os próprios professores devem ser exemplos de engajamento na atividade docente. Para que possam propiciar o desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas em seus alunos, por exemplo, os professores também devem possui-la, especialmente ao lidar com os próprios conflitos que acontecem nas salas de aula. Da mesma forma, só poderá inspirar os alunos a tomarem decisões éticas e seguras como bem assinalaram Payton et al. (2008) se puderem demonstrar que suas práticas e seu trabalho docente é ético e que demonstra segurança em suas ações.

Por outro lado, situando-nos em cenários e nas práticas educacionais diversas, não acreditamos que dentre os caminhos possíveis para desenvolvê-las, o processo educativo tradicional ou a sala de aula sejam as únicas formas de se propiciar o desenvolvimento de habilidades, tanto aos alunos quanto aos professores. De forma ampla, entendemos que por meio de práticas pedagógicas que conciliem sala de aula e os espaços de convivência social possam ser mais efetivas nesse sentido, já que elas "relacionam-se com múltiplos domínios: social, emocional, personalidade, comportamental e atitudinal. (PUERTA et. al., 2016).

Sendo assim, no próximo tópico, demonstraremos a origem do termo habilidades não cognitivas, uma outra nomenclatura que vem sendo utilizada nas pesquisas que abordam estas habilidades.

#### 2.2.4 Habilidades não cognitivas (Noncognitive Skills)

No tópico 2.1.3, ao abordamos a cognição, apoiados em Harrisson (2018), compreendemos que todas as atividades humanas exigem cognição. No entanto, como dissemos anteriormente, entendemos ser necessário conhecer as diversas nomenclaturas que são utilizadas no meio acadêmico a respeito dessas habilidades.

Por isso, para falar do termo "habilidades não cognitivas", devemos ressaltar que, em suma, este termo é utilizado em pesquisas realizadas por economistas, por estes considerarem que estas habilidades não estão contempladas nas definições padrão de habilidades cognitivas (como alfabetização e capacidade de utilizar números) (MESSICK, 1979).

No entanto, no âmbito da Educação, consideramos relevante mencionar que a própria UNESCO na Declaração de Incheon diz que:

há controvérsias em relação ao termo "habilidades não cognitivas", que podem incluir pensamento crítico e inovador, habilidades interpessoais e intrapessoais, cidadania global, alfabetização digital etc. (UNESCO, 2017, p. 36)

Essa também foi perspectiva adotada por Duckworth e Yeager (2015), que julgam o uso deste termo inadequado por considerarem que tudo que atualmente está contido na categoria de habilidades não cognitivas (autocontrole, determinação, persistência entre outras), são também inerentes ao desenvolvimento cognitivo de acordo com estudos na área de Psicologia.

A própria OECD (CHERNYSHENKO et al. 2018a), nosso principal referencial oriundo de pesquisas realizadas por economistas, ao descrever algumas habilidades como o "pensamento crítico" e a resolução de problemas percebe que há nos percursos de suas manifestações características que englobam o uso de capacidades cognitivas, tais como pensar estrategicamente e usar as regras da lógica nas diversas situações em que seja necessário.

Por estas razões, tendo descrito e constatado que este termo também pode ser encontrado nas bases científicas, concordando com Duckworth e Yeager (2015), Harrisson (2018) e com a Unesco (2017), optaremos por não nos referirmos a estas habilidades utilizando esta nomenclatura. Entendemos a complexidade envolvida nas discussões acerca do desenvolvimento cognitivo de forma que tendo realizado essa discussão anteriormente, não podemos rejeitá-lo ou afirmar que não há necessidade de os indivíduos possuírem desenvolvimento cognitivo para que adquiram ou demonstrem as habilidades socioemocionais. Qualquer mudança neste aspecto deve envolver estudos e pesquisas destinados a este objetivo, o que não é pretensão deste trabalho.

Por outro lado, as possibilidades de tratar e lidar com tais habilidades utilizando um termo atual, abrangente e contextualizado nos parecem reais. Estamos falando da nomenclatura *habilidades para o século XXI*, cujas particularidades pretendemos abordar no próximo tópico.

# 2.2.5. O termo habilidades para o século XXI: A contribuição da *Partnership for 21st Century Learning* – P21

Iniciamos este tópico alertando que, apesar de o termo "habilidades para o século XXI" estar sendo amplamente utilizado, autores importantes como Duckworth e Yeager (2015) nos recomendam cautela por considerarem que, ao nos referirmos às "habilidades" no sentido estrito da palavra, podemos deixar de incluir fatores importantes e que devem ser considerados no desenvolvimento psicológico de seres humanos. Com esse discurso, os autores destacaram a importância das atitudes tomadas de forma racional como, por exemplo, as que são baseadas em nossos valores e crenças para endossar a ideia de que não há uma habilidade no vazio ou que não esteja a serviço de algo ou contextualizada, como já discutimos com auxílio de Machado (2002) e Perrenoud (2002).

Outro alerta que devemos considerar reside no uso ou adição da terminologia "para o século XXI" sem que tenhamos em mente que essas habilidades **NÃO** são uma exigência para as necessidades apenas deste século. Aliás, de fato, elas têm sido consideradas importantes bem antes do advento do século XXI.

É exatamente isso que Murnane e Levy (1996) nos provaram quando lançaram um livro intitulado "Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy". A proposta deste trabalho era propor uma reestruturação do sistema de ensino utilizando práticas utilizadas e necessárias às grandes empresas de sucesso da época. Dentre as seis habilidades propostas, destacamos quatro: "habilidade de resolver problemas", "habilidade de trabalhar em grupo com pessoas desconhecidas", "habilidade de se comunicar de forma eficaz" e "habilidade de usar computadores para realizar tarefas simples".

Trazendo a discussão para a século XXI propriamente dito, o termo 21th century skills ou habilidades para o século XXI (P21, 2009, tradução nossa) foi criado no ano de 2002 por meio de uma parceria entre empresários, professores e gestores educacionais dos Estados Unidos que criaram uma organização conhecida como "The Partnership for 21st Century Learning" (P21, 2009). De acordo com a organização, ao fomentar o aprendizado focado nas habilidades para o século XXI, estaríamos também auxiliando a economia e a democracia já que, em seus estudos, classificam estas habilidades como "vitais" e importantes para todos os indivíduos, desde os

alunos da educação básica até a universidade bem como aos futuros profissionais formados.

Participaram da fundação da "The Partnership for 21st Century Learning" instituições como o Departamento de Educação dos Estados Unidos (U.S Department of Education), AOL Time Warner Foundation, Apple Computer, Cisco Systems, Dell Computer e Microsoft Corporation (P21, 2009).

Intitulado de *P21 Framework for 21st Century Learning*, que traduziremos aqui como **ferramentas necessárias para o aprendizado no século XXI**, o trabalho descreve habilidades e conhecimentos que os indivíduos devem desenvolver durante o percurso formativo.

Buscando nos aprofundarmos nos estudos propostos pela P21, trouxemos a figura 4, que representa os elementos e as <u>habilidades que os indivíduos devem possuir</u> e que estão ilustrados por arcos de três cores (vermelho, amarelo e roxo) na parte superior. O arco inferior na cor verde são os *core subjects*, que chamaremos de <u>assuntos centrais</u> e os sistemas de apoio estão ilustrados por piscinas na parte inferior). Segundo os autores, os elementos estão separados apenas para fins descritivos. No entanto, a P21 (2009) vê todos os componentes interconectados.

Nós, para fins didáticos e visando definir melhor cada elemento, bem como as habilidades circunscritas em cada aba, procuraremos falar de cada uma delas forma individual, buscando nos aprofundarmos em algumas definições importantes ao nosso contexto.

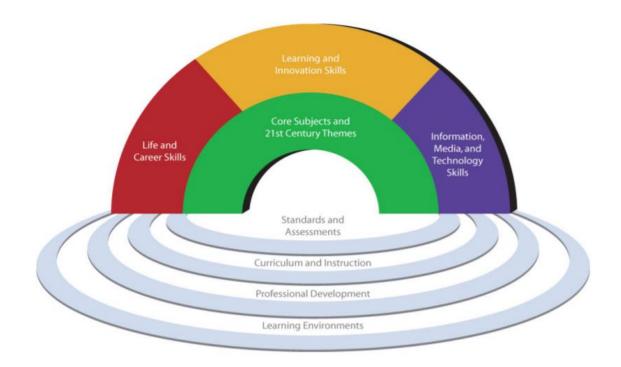


FIGURA 4: 21st CENTURY STUDENT OUTCOMES AND SUPPORT SYSTEMS.

Fonte: P21 (2009)

Iniciando pela aba "Life and Carrer Skills", concordamos que a melhor definição na Língua Portuguesa nos foi dada pelo dicionário online Cambridge (2018): **Habilidades Para Vida e Para a Carreira**. Portanto, essa será a nomenclatura que utilizaremos para nos referirmos a estas habilidades.

Considerando que a Era da Informação trouxe complexidade tanto nos ambientes sociais quanto nos de trabalho, notamos uma crescente exigência para que o desenvolvimento de habilidades que possam ser úteis tanto na vida social, nos mais diversos ambientes, quanto para os indivíduos que participam do mundo do trabalho. Pensando nessas circunstâncias, a P21 (2009) agrupou as habilidades: Flexibilidade e Adaptabilidade, Iniciativa e Autodireção sociais e transversais, Produtividade e Prestação de Contas e Liderança e Responsabilidade chamando-as de habilidades para a vida e para carreira e destacou-as como sendo primordiais para os indivíduos que vivem no século XXI. (P21, 2009, tradução nossa).

A P21 (2009) defende que a capacidade em adaptar-se à mudança, assumir as responsabilidades de trabalho, lidar com críticas e contratempos sendo flexível e apto a receber *feedbacks*, gerenciar metas e tempo, alicerçados em objetivos de curto e longo prazo, podem contribuir com os indivíduos propiciando-lhes a possibilidade de trabalhar de forma independente, sem a necessidade de uma supervisão direta. Destacamos, portanto, o desenvolvimento de habilidades como um avanço, no sentido de abertura de possibilidades, inclusive para os indivíduos serem autodirigidos, podendo assim expandirem seu próprio aprendizado.

Na mesma direção, indivíduos capazes de interagir, trabalhar em equipes diversas, respeitar as diferenças culturais, têm um papel de extrema importância, justamente por serem capazes de gerenciar projetos, definir e cumprir metas diante um cenário adverso e por buscarem produzir resultados de forma ética e colaborativa. Resolver problemas visando o interesse coletivo é a característica interpessoal que, juntamente com a liderança e a responsabilidade é considerada habilidade essencial para os indivíduos do século XXI.

Na aba "Learning and Innovation Skills", que traduziremos aqui como Habilidades de Aprendizagem e Inovação, encontramos as habilidades que "separam os indivíduos que estão preparados para ambientes de vida e trabalho cada vez mais complexos no século XXI daqueles que não estão." (P21, 2009 p.3, tradução nossa).

As quatro habilidades incluídas nesta categoria também são conhecidas pelo termo em inglês "The 4 C's" (The four C), expressão que faz alusão à primeira letra das seguintes habilidades: Creativity and Innovation, Critical Thinking and Problem Solving, Communication e Collaboration, que traduziremos para o português como Criatividade, Pensamento Crítico e Resolução de Problemas, Comunicação e Trabalho em Grupo (Colaboração) (P21, 2009, p. 3-4, grifo nosso).

O fato da primeira letra das palavras que representam essas habilidades na língua inglesa ser a letra "C", propiciou à P21 (2009) o uso da expressão "The 4 C's". Contudo, ao traduzirmos para a língua portuguesa, esse acrônimo desapareceria. Por isso, por termos apresentado esse contexto, optaremos por continuar nos referindo a essas habilidades como "4 C's". Outrossim, optaremos por considerar a comunicação como uma habilidade essencial a todos os indivíduos já que não há possibilidade de se trabalhar em grupo ou resolver problemas sem se comunicar, sem pensar criticamente, sem dialogar com o mundo ao redor ou até mesmo de ser criativo sem

expressar essa habilidade de forma comunicativa. Dessa forma, aos nos referirmos aos 4 C´s, estaremos nos referindo prioritariamente a criatividade, ao pensamento crítico, a resolução de problemas e ao trabalho em grupo (colaboração) sendo a habilidade de comunicar inerente a cada uma delas.

Avançando em nossas definições, podemos dizer que, a busca constante de empresas, organizações, escolas e universidades por indivíduos **criativos**, que pensam e trabalham utilizando técnicas de criação de ideias (*brainstorming*) e que são capazes de "elaborar, refinar, analisar e avaliar suas próprias ideias" (P21, 2009 p. 3, tradução nossa) demonstra que, cada vez mais, haverá uma crescente demanda por pessoas, especialmente os jovens, que consigam ser abertos a novas perspectivas e capazes de entender e aprender com o fracasso e com pequenos erros, encarando-os como oportunidade de crescimento.

Na mesma direção está a crescente demanda por pessoas que tenham capacidade de pensar de forma sistêmica, que analisam as partes de um todo e interagem entre si, utilizando os vários tipos de raciocínios (indutivo e dedutivo). São essas pessoas que constituem o que a P21 (2009) denominou como **pensamento crítico** sendo possível também notar a capacidade de avaliar argumentos, fazer julgamentos e compreender pontos de vista alternativos de forma que consigam sintetizar e criar conexões entre as informações e os argumentos.

Outra habilidade que consideramos relevante e que integra as pesquisas da P21 (2009) é a capacidade de **resolver problemas**, que é apresentada pelos autores como parte da habilidade "pensamento crítico", por consideram que é por meio das ações que são tomadas ao se resolver problemas, por reflexões realizadas de forma crítica sobre experiências, processos e pontos de vista que se descobrirão caminhos que poderão levar a soluções úteis e inovadoras.

Estabelecendo um paralelo entre a habilidade de comunicar-se claramente articulando habilidades de comunicação oral e escrita com a habilidade de trabalhar em grupo (colaboração), percebemos, mais uma vez, um intercâmbio de conceitos. Só é possível **trabalhar em grupo** se, nos comunicando bem e de forma clara e concisa, demonstramos disposição em ajudar, visando o alcance de um objetivo comum ao grupo e ao mesmo tempo também valorizando as contribuições de cada indivíduo. Em outras palavras, quem possui essas habilidades consegue ter e assumir "responsabilidade compartilhada pelo trabalho colaborativo" (P21, 2009, p. 4, tradução nossa)

Finalizando a descrição das abas superiores, "Information, Media and Technology Skills" ou, em português, Habilidades de Informação, Mídia e Tecnologia, localizamos o papel da tecnologia e das informações como possibilidades acessíveis de se colaborar e de se fazer contribuições através das mídias durante o século XXI. No entanto, só haverá possibilidades de se construir esta conexão e essa possibilidade de colaboração se os indivíduos forem capazes de criar soluções utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. Por isso, o acesso à informação deve estar ligado à compreensão e à utilização de ferramentas para a criação de mídias com foco nas tecnologias de informação e comunicação (TICs) que poderão resultar em ferramentas para gerenciar, integrar, avaliar e criar informações para abastecer a chamada "economia do conhecimento" (P21, 2009, p. 6, tradução nossa).

Por fim, a aba core Subjects and 21th Century Themes, que traduziremos aqui como Assuntos e Temas Centrais Para o Século XXI (P21, 2009, tradução nossa), está propositalmente disposta de forma que simboliza um guarda-chuva. Para o P21 (2009), estes são os assuntos principais e que são essenciais para o desenvolvimento das habilidades do século XXI:

- Estudo de línguas do mundo;
- o Artes:
- Matemática;
- Economia;
- o Ciência;
- Geografia;
- História:
- o Governo e civismo.

Entendemos que a compreensão dos diversos conceitos, no entanto, não deve se concentrar apenas nestas áreas. Nesse sentido, o P21 (2009) também afirma que temas considerados interdisciplinares devem ser alocados nas discussões de forma que haja:

Consciência global: aprendizado voltado ao entendimento de questões globais e com a participação de indivíduos que representem diferentes culturas

(inclusive com o uso de diversas línguas) e religiões e que envolva trabalhos comunitários.

**Educação financeira e empresarial:** lidar com o empreendedorismo, compreendendo o papel da economia na sociedade

**Educação cívica:** entender os processos e as demandas dos poderes públicos exercendo direitos e obrigações de cidadania, mantendo-se informado e compreendendo os impactos das decisões políticas nos níveis locais e global.

**Educação em saúde:** compreender as questões internacionais de saúde pública.

**Educação ambiental:** entender a dinâmica do planeta enquanto um ecossistema interligado, especialmente as questões relativas ao clima, água e energia, sendo capaz de projetar soluções que "inspirem o envolvimento em questões ambientais" (P21, 2009, p. 3, tradução nossa).

Em suma, não poderíamos deixar de apresentar o corpo teórico elaborado pela P21 (2009). Aliás, na visão de Tan (2016), o fato do discurso educacional nos últimos anos ter se centrado cada vez mais no desenvolvimento das habilidades do século XXI, especialmente nas habilidades que a P21 (2009) nomeou como **Habilidades de Aprendizagem e Inovação** ou "4 C's", deve-se muito a pesquisa elaborada por esta organização bem como pelo trabalho elaborado por Figel (2007) (já apresentado anteriormente) representando o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia.

Isso não quer dizer que essas habilidades sejam exclusivamente de interesse dessa organização ou dos países europeus. Dialogando com a realidade do século XXI e sobre o *framework* desenvolvido pela P21 (2009), Kivunja (2015) fez questão de enfatizar que:

a característica mais marcante do século XXI é que ele é abundante na proliferação de informações, apresentadas em uma ampla variedade de múltiplos meios de comunicação e impulsionados por diversas tecnologias digitais. (KIVUNJA, 2015, p. 166).

Portanto, podemos dizer que entendemos e avançamos junto com Tan (2016) no que fiz respeito à importância do estudo e da P21 (2009), porém, concordamos com Kivunja (2015) no que diz respeito à disseminação deste discurso ao longo do mundo como algo exclusivo desta organização: ora, necessariamente, seja pelas diversas tecnologias ou pela variedade de informações, os indivíduos

contemporâneos a este século devem (ou deveriam) possuir ao menos as habilidades de aprendizagem e inovação (4 C´s).

Além disso, o fato de garantir que os indivíduos sejam formados no seio educacional com vistas ao desenvolvimento dessas habilidades, em nossa opinião, não deve ser motivo de apropriação desta temática por parte de grandes empresas que, representando o Mundo dos Negócios, possam interferir no Mundo da Educação reduzindo e introduzindo essas habilidades na formação dos indivíduos visando apenas a formação do que alguns teóricos chamam de "capital humano" (UNESCO, 2015), muito embora saibamos que essa realidade está cada vez mais presente em nossos dias.

Finalizando as definições acerca da complexa e extensa gama de habilidades do século XXI, passaremos a partir de agora a entender um termo que vem sendo utilizado quando nos referimos às habilidades que estão relacionadas a experiências de vida: *Life Skills*.

#### 2.2.6. Life Skills – habilidades para a vida

Para entender o termo *Life Skills* e o contexto de sua utilização, devemos nos remeter ao Fórum Mundial de Educação que ocorreu em abril de 2000 na cidade de Dakar no Senegal, onde foi elaborado o documento "The Dakar Framework" pelos intelectuais participantes representantes de países de todo o mundo. A partir deste trabalho, a palavra "Skills", traduzida aqui como "habilidades", precedida do prefixo "Life", também passou a ser utilizada para se referir as habilidades que estes intelectuais consideravam necessárias para a vida e que poderiam ser desenvolvidas a partir de experiências, especialmente por meio da educação.

Por conseguinte, na perspectiva adotada pela Unesco (2000), o desenvolvimento de habilidades deveria favorecer a produção e a criação de benefícios econômicos e sociais. Assim, na visão deste organismo internacional, o termo "Life Skills" (traduzido aqui em consonância com o GTC da UNESCO (2016) como "habilidades para a vida") deveria englobar as habilidades que os indivíduos precisam para ter plena participação na sociedade e uma vida saudável, não se restringindo apenas a "capacidade de gerar ou agregar valor a um produto (o que os economistas chamam de capital humano)" (UNESCO, 2015, p. 111)

Em outros documentos da UNESCO (2012), mais precisamente na edição anual do "Education for All: Global Monitoring Report", intitulada "Youth and Skills: Putting education to work", encontramos os conceitos de "foundation skills", "transferable skills" e "technical and vocational skills" como derivados das Life Skills.

As "foundation skills", traduzidas aqui como <u>habilidades básicas</u>, estão relacionadas à alfabetização e são pré-requisitos para se continuar na educação formal e para se adquirir as outras habilidades.

Já as "transferable skills" chamadas de <u>habilidades transferíveis</u>, "incluem a capacidade de resolver problemas, de se comunicar de forma eficaz, ser criativo, mostrar liderança e conscienciosidade e demonstrar capacidades empreendedoras." (UNESCO, 2012, p. 14)

As "technical and vocational skills" (TVET), que traduziremos como <u>habilidades</u> <u>técnicas</u>, são as que proporcionam a entrada direta dos alunos em ocupações que exigem conhecimentos técnicos específicos (como conhecer o funcionamento de uma máquina ou determinado software de computador). (UNESCO, 2012, 2015).

Alguns anos depois, um grupo de trabalho mundial criado exclusivamente para realizar discussões acerca desta temática, buscando aspectos sociais envolvidos no desenvolvimento das *Life Skills* define que:

as habilidades para a vida são aplicações transversais de conhecimento, valores, atitudes e habilidades que são importantes no processo de desenvolvimento individual e Educação ao longo da vida (UNESCO, 2015, p. 112)

Embora tenhamos apresentado as definições e propostas oriundas da UNESCO e termos constatado a opção pelo uso desta nomenclatura por este organismo para ser referir ao que outros autores chamam de habilidades socioemocionais, entendemos ser necessário apresentar outras definições que são encontradas no campo científico para este termo.

Logo, de forma análoga, mas acrescentando aspectos de ordem psicológicos, outra instituição de relevância internacional, a Organização Mundial da Saúde - OMS, descreve o termo *Life Skills* como:

<sup>(...)</sup> um grupo de competências psicossociais e habilidades interpessoais que ajudam as pessoas a tomar decisões, resolver problemas, pensar de forma crítica e criativa, se comunicar de forma eficaz, construir relacionamentos saudáveis, ter empatia com outros e gerenciar suas vidas de uma maneira saudável e produtiva (OMS, 2003, p.3, tradução nossa).

Compreendendo os conceitos que alicerçaram a criação do termo *Life Skills*, encontramos um ponto em comum dentre as definições ora apresentadas e que corrobora a nossa perspectiva ao falarmos de competências e habilidades: por meio das habilidades para a vida, podemos demonstrar, na prática, o que aprendemos tanto no campo técnico quanto no campo pessoal. Exatamente por isso que entendemos não ser possível refutar que em toda prática também estarão imbuídos nossos valores e atitudes. (MACHADO, 2002; UNESCO, 2012).

Portanto, com base nas definições que obtivemos por meio das pesquisas e trabalhos da UNESCO (2000, 2012, 2015, 2016), bem como a importante contribuição da OMS (2003), entendemos que o uso da expressão *Life Skills* deve ser precedido de uma intenção que a contextualize. Se a OMS (2003) compreende *Life Skills* como habilidades interpessoais que podem ajudar os indivíduos a construírem relacionamentos ou a resolverem problemas, a UNESCO (2012) utiliza essa palavra para definir as habilidades que nós precisamos para ter plena participação na sociedade: as habilidades básicas (foundation skills), as habilidades transferíveis (transferable skills) e também as habilidades técnicas (TVET).

Nesse contexto, entendemos que a utilização desta palavra é adequada para nos referirmos a contextos em que estejamos tratando ou em que sejam exigidos um conjunto de habilidades (técnicas, socioemocionais) sendo, por isso, inadequado o uso da expressão *Life Skills* para nos referirmos apenas as habilidades socioemocionais justamente por ela ser utilizada de forma mais ampla e macro.

Desse modo, tendo apresentado as nomenclaturas e definições que são utilizadas ao referirmo-nos as habilidades socioemocionais, partiremos agora para definir quais habilidades e qual nomenclatura adotaremos em nossa pesquisa.

# 2.2.7. Quais habilidades, que nomenclatura para as habilidades e quais são as habilidades necessárias aos professores do século XXI?

Finalizando esta etapa de definições a respeito da enorme gama de habilidades possíveis, podemos, a partir de agora, definir qual nomenclatura iremos adotar, bem como com quais habilidades procuraremos dialogar no decorrer deste trabalho.

Retomando Katz (1974), buscaremos estudar as habilidades humanas, ou seja, aquelas que se referem estritamente à capacidade humana de se trabalhar com outras pessoas, demonstrando capacidade de se comunicar, trabalhar em grupo e entender a complexidade das relações entre os indivíduos.

Partindo da nomenclatura que <u>não</u> iremos adotar, *Non Cognitive Skills* que traduzimos no tópico 2.1.6 como Habilidades não Cognitivas, concordamos com Neisser (1967), Duckworth e Yeager (2015), UNESCO (2017) e Harrisson (2018) e entendemos que há controvérsias a respeito da utilização desta terminologia por desconsiderar o desenvolvimento cognitivo e também entendermos não ter o presente estudo o viés e a pretensão de pesquisas realizadas por economistas, apesar de também englobar e trazer as visões destes pesquisadores, especialmente da OECD (2018).

O termo *Life Skills* que traduzimos no tópico anterior como habilidades para a vida, foi apresentado e compreendido como adequado para indicar e referir-se a um conjunto de habilidades, sejam elas básicas, socioemocionais (transferíveis como são denominadas pela UNESCO) ou técnicas, que, juntas, formam o conjunto de *Life Skills* de um indivíduo. Como nosso objetivo está concentrado em tratar apenas das habilidades socioemocionais, optamos por também não adotar essa nomenclatura no decorrer desta dissertação.

Buscando participar das discussões que envolvam a temática em nível mundial, trouxemos diversas definições, seja de pesquisadores, associações e da própria UNESCO que têm demonstrado ser de extrema importância ao estudo e ao desenvolvimento de iniciativas e programas na área de Educação que priorizem o debate de como e por que necessitamos dessas habilidades.

Em face das diferentes possibilidades de se abordar, realizar e fundamentar uma pesquisa desta magnitude, buscamos trabalhar com as habilidades que foram consenso e que figuraram nas definições apresentadas: Criatividade, Pensamento Crítico, Resolução de Problemas e Trabalho em Grupo (também conhecida como Colaboração). (MURNANE; LEVY, 1996; P21, 2009; OECD, 2018; KIVUNJA, 2015; TAN, 2016; UNESCO 2017). A seguir, na tabela 1, relacionamos cada habilidade com as evidências que encontramos ao longo de nossa pesquisa.

QUADRO 2: Relação entre as habilidades e as evidências científicas

Habilidade	Evidências
Criatividade	P21 (2009) UNESCO (2017) CHERNYSHENKO et al. (2018a) SETYANINGTYAS e RADIA, 2019
Pensamento crítico	P21 (2009) UNESCO (2017) CHERNYSHENKO et al. (2018a) ZIREVA E LETSEKA (2013)
Resolução de problemas	ARNOLD et al. (2001) P21 (2009) STRAKA (2004) LE DEIST e WINTERTON (2005) PAYTON et al. (2008) UNESCO (2017) CARVALHAES, 2017 CHERNYSHENKO et al. (2018a)
Trabalho em grupo (colaboração)	KATZ (1974) P21 (2009) STRAKA (2004) ARNOLD et. al. (2001) DEIST e WINTERTON (2005)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, concordando com os teóricos que entendem estas habilidades como construídas e não inatas (UNESCO, 2015) e que também são fruto das diversas situações que envolvem questões psicológicas e sociais, adotaremos a nomenclatura habilidades socioemocionais para o século XXI para nos referirmos às habilidades que serão objeto de estudo deste trabalho. Buscamos incluir a nomenclatura habilidades para o século XXI (P21, 2009) por também concordar com o discurso de importância que foi proferido pela P21 (2009) quando tratou como "habilidades de aprendizagem e inovação" as quatro habilidades que, de forma ou nomenclaturas distintas e por perspectivas teóricas diversas, figuraram e nossa pesquisa bibliográfica.

Ao tratar dos "4 C's", a P21 (2009) considerou e enfatizou a importância da Criatividade, do Pensamento Crítico, da Resolução de Problemas e do Trabalho em Grupo (Colaboração) para todos os indivíduos que de uma forma ou de outra, estarão inseridos na realidade complexa do mundo do trabalho deste século. Sejam os jovens ainda em processo de formação, sejam os indivíduos formados em nível superior,

espera-se que, ao desenvolver essas habilidades, o indivíduo possa interagir com as diversas realidades que encontrará ao longo de sua vida.

Neste contexto, buscando contextualizar essas habilidades exclusivamente à carreira docente, corroboramos Freire e Silva (2014) que assinalaram a importância do desenvolvimento da habilidade de Resolução de problemas ainda nos processos formativos:

durante a formação inicial, inserir o futuro professor em um contexto de atividades de Resolução de Problemas contribuirá com a construção de uma compreensão mais adequada acerca da estratégia didática, de seus pressupostos teórico-metodológicos e das dificuldades conceituais e pedagógicas que acompanham todo processo. (FREIRE e SILVA, 2014, p. 30)

Alencar e Mitjans Martinez (1999), por sua vez, investigando o desenvolvimento da criatividade em professores brasileiros e cubanos, constataram que barreiras de ordem pessoal (medo de errar, de fracassar e das críticas) bem como as barreiras de ordem social (falta de tempo) foram as mais relatadas por professores como impedimentos à criatividade. Contudo, os autores, reconhecendo a importância destes profissionais na Educação, compreenderam que "o desenvolvimento da criatividade na educação passa necessariamente pelo nível da criatividade dos profissionais que nele se encontram". (ALENCAR e MITJANS MARTINEZ, 1999, p.31)

Tenreiro-Vieira (2004), estudando exclusivamente o desenvolvimento do pensamento crítico em professores, recomendou que, enquanto uma habilidade, o pensamento crítico venha a se tornar uma "meta educacional". Assim como Alencar e Mitjans Martinez (1999), a pesquisadora acredita que práticas de docentes podem refletir diretamente no desenvolvimento desta habilidade nos alunos. Logo, sustenta a tese de que professores que não tenham convivido em ambientes que pudessem ter propiciado o desenvolvimento da habilidade de pensar criticamente, podem não ser eficazes no desenvolvimento desta habilidade em seus alunos. Na opinião da autora:

impõe-se, pois, estabelecer programas de formação de professores focados no pensamento crítico que se revelem eficazes em ajudar os professores a provocarem mudanças nas suas práticas de ensino, de forma a contemplarem o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico dos alunos. TENREIRO-VIEIRA, 2004, p. 232)

A habilidade de trabalhar em grupo (colaboração), por sua vez, foi discutida por Neto (2014). Por meio de experiências interdisciplinares, a pesquisadora constatou

que, ao se criarem cenários propícios por parte das instituições de ensino, os professores passaram a desenvolver habilidades de trabalho em grupo (colaboração). Os cenários de diálogo entre as disciplinas, bem como momentos que propiciaram a reflexão crítica e a troca de experiências foram essenciais para esse desenvolvimento. A autora da pesquisa enfatizou ainda que, o desenvolvimento dessa habilidade depende, em grande parte, das experiências vivenciadas pelos futuros professores ainda nos estágios de formação inicial da carreira docente. Nesse sentido,

[...] o trabalho colaborativo, na profissão docente, depende em grande medida das experiências vivenciadas nos cursos de formação inicial de professores, os quais necessitam de uma organização didático pedagógica que possibilite ao futuro docente participar de práticas interdisciplinares, a exemplo do trabalho com projetos. (NETO, 2014, p. 103)

Por último, em nossa opinião, a importância do desenvolvimento dessas habilidades ou até mesmo do conhecimento por parte dos professores a respeito da importância de se desenvolvê-las pode não ser amplo. Como bem ressaltaram Alencar e Mitjans Martinez (1999), as condições de trabalho adversas, as barreiras de ordem pessoal e social certamente interferem na perspectiva que cada um desses profissionais estabelece para sua carreira. Paralelo a isso, a Tenreiro-Vieira (2004) e Neto (2014) alertaram para a necessidade de repensarmos os programas de formação de forma que o desenvolvimento dessas habilidades seja prioridade.

Sobretudo por acreditarmos que o professor não nasce professor e que sua formação deva ser permanente assim como Freire (1996) propôs, concordamos que o processo de desenvolvimento das habilidades também possa se dar por meio da reflexão contínua dos professores em relação a sua prática docente que para Freire (1996), seria um dos caminhos que poderia conduzi-los à autonomia. Logo, entendemos que:

a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

Inspirados por Freire (1996;2011), estamos certos de que necessitamos encorajar essas experiências de responsabilidade e de reflexão entre profissionais

docentes para que possamos propiciar ambientes favoráveis a esse desenvolvimento de habilidade. Contudo, alinhados a Machado (2016) e a Araújo e Arantes (2014), entendemos que esses percursos devam ser alinhados aos valores de cada indivíduo, de forma que possamos, de fato, falar em profissionais éticos e engajados. Sobre a complexidade desse diálogo entre competências e os valores de cada indivíduo, Araújo (2005) ressaltou que:

[...] determinadas competências vão além do conhecimento e do cumprimento de leis e regras das instituições sociais. Precisamos almejar a formação e a construção do Puig (1998) chama de "personalidades morais" e que eu entendo como sendo pessoas que buscam virtuosamente a felicidade e o Bem (pessoal e coletivo) e que constroem sua personalidade e a excelência ética a partir de determinados valores e virtudes desejados pela cultura em que vivem. Esse princípio traz uma nova maneira de se conceber a formação e a educação em valores na escola. (ARAÚJO, 2005, p. 33)

Nesse contexto e com essa reflexão elaborada por Araújo (2005), avancemos em direção a uma tentativa de articulação entre as habilidades socioemocionais do século XXI e os princípios e valores esperados de um Bom professor que discutiremos no próximo capítulo.

III. As habilidades socioemocionais do século XXI e o mundo real: *The Good Work Project* – Ética, Excelência e Engajamento como pilares necessários ao mundo do trabalho e a carreira docente.

A nossa sociedade sabe muito sobre o desenvolvimento da competência; de fato, poucos questionariam que a maioria dos nossos profissionais, especialmente os que estudaram aqui, se saem bem nesse aspecto. Mas, um caráter forte é difícil de obter, particularmente numa época em que as tradições e os valores religiosos, comunais e familiares são frágeis e incertos, e as principais mensagens transmitidas pela mídia de massa são, no melhor dos casos, irrelevantes. Muitas pessoas esperam que as escolas - privadas e públicas, de ensino fundamental e médio, de graduação e pós-graduação - sejam formadoras de caráter. Entretanto, não é realista esperar que as escolas realizem isso sozinhas, especialmente quando se espera que façam tantas outras coisas, frequentemente com recursos inadequados. (GARDNER et al., 2004, p. 257)

#### 3.1. As relações de trabalho: cenário atual

Ao longo dos dois últimos tópicos, apresentamos ao leitor um traçado histórico que buscou compreender de forma ampla as palavras competência e habilidade. Tivemos como ponto de partida a busca por definições etimológicas, históricas, psicológicas e linguísticas em torno da palavra competência e, posteriormente, a palavra habilidade, bem como as nomenclaturas que surgiram ao longo do século XX: habilidades socioemocionais.

Ao enveredarmos essa dissertação por estes caminhos, compreendemos que, de formas distintas, pesquisadores oriundos da Psicologia e da Economia compreenderam as competências e habilidades cada qual a sua forma, alicerçados em pressupostos teóricos como o behaviorismo e a Psicologia Diferencial (CRONBACH, 1975; MESSICK, 1979; JOHN; SRIVASTAVA, 1999)

Por outro lado, nós, discordando que possamos tratar essa temática nos referindo a possibilidade proposta por Primi et al. (2001) de "aquisição" de habilidades, optamos por avançar junto com Machado (2004) no sentido de compreender um indivíduo com seu espectro de competências e habilidades de forma que necessariamente estas estejam engajadas e a serviço de pautas éticas e que visem o outro e não apenas a si mesmo. Como dissemos anteriormente, e de acordo com Machado (2004), não podemos caracterizar um indivíduo como competente apenas pelo seu desempenho profissional ou por sua técnica. Antes de mais nada, acreditamos que ao falarmos em desenvolvimento de competências e habilidades nos

indivíduos, devemos considerar e porque não dizer, auxiliá-los a construí-las enraizadas em valores éticos. (ARAÚJO, PUIG e ARANTES, 2007)

Contudo, se olharmos especificamente para a juventude do século XXI, compreenderemos que há uma gama de dificuldades a serem enfrentadas por eles já nos primeiros anos após o ingresso no mercado de trabalho especialmente no que diz respeito ao emprego dos valores éticos que foram (ou ao menos deveriam ter sido) desenvolvidos ao longo de suas vidas acadêmicas. Já nos primeiros meses após formados, a concorrência entre pares, desafios e incertezas pairam sobre eles. Tudo isso aliado a novas tecnologias e as mudanças no cenário profissional, certamente causaria problemas na vida de qualquer indivíduo ainda que este fosse possuidor de todas as habilidades socioemocionais do século XXI (4C´s). (P21, 2009)

Para que possamos dar uma dimensão do cenário atual para esses jovens, em uma matéria veiculada no dia 05/10/20 no portal de notícias CNN Brasil (2020), a equipe responsável pelo caderno "Business" desse portal apresentou uma reportagem com o seguinte tema: "Jovens são os mais afetados na segunda recessão em 5 anos". Ainda de acordo com a CNN Brasil (2020), os jovens brasileiros com idade entre 15 a 19 anos estão entre os mais atingidos pela recessão e o desemprego e tiveram o maior recuo na renda entre os anos de 2015 e 2019.

Além dos problemas relacionados a conjuntura econômica, todos esses percalços acabam sendo multiplicados quando notamos que cada vez mais é possível perceber jovens estagnados, sem inspirações e motivações de forma que não há outro caminho senão a sensação de "deriva", terreno fértil para o surgimento de patologias como a depressão e vícios diversos (DAMON et al. 2003).

Nesse contexto, embora saibamos que é importante buscar o desenvolvimento de competências e habilidades e que a Educação se não é o maior, seja o mais importante de todos os caminhos possíveis, entendemos ser necessário compreender como se concretizam as relações de trabalho na vida dos indivíduos já que é lá (no ambiente de trabalho) que cada indivíduo deve dar sentido e utilidade a suas competências e habilidades.

Há sentido nas atividades de trabalho? A falta de princípios Éticos de Excelência e de Engajamento Antes de refletirmos sobre como os indivíduos são inseridos no mundo do trabalho, é importante refletirmos sobre um aspecto que mencionamos no parágrafo anterior: o fato do indivíduo dar ou perceber sentido em suas ações.

No prefácio à edição brasileira da obra de Damon (2009) intitulada "O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes", Araújo (2009, p. 14) "...projetos, objetivos, finalidades, dão **sentido à vida das pessoas**...".

Aproveitaremos essa citação para questionar: quais são os projetos e os objetivos dos indivíduos do século XXI?

De acordo com Clydesdale (2007), a transição da vida pós Ensino Médio para a Universidade sempre ocorre em um ambiente cheio de discrepâncias. Em uma perspectiva tecnicista, muitos deixam de elaborar um projeto para suas vidas e acabam por voltar suas expectativas apenas para entrar em uma faculdade, se formar, ganhar um bom salário visando estar sempre a frente do outro.

A despeito da importância de todos nós termos um projeto, antes de mais nada, para Boutinet (2002) a ação de se elaborar um projeto age nos indivíduos como uma espécie de mecanismo para prever ou delimitar melhor situações que almejamos para o futuro, adotando condutas de antecipação aos diversos fatores e elementos integrantes de uma determinada situação ou cenário previsto ou proposto.

Dessa forma, entendemos que elaborar projetos é uma atividade tão importante que poderíamos até dizer que somos pessoas a medida em que realizamos nossos projetos. Não existe cidadão sem projetos. (MACHADO, 2016).

Por outro lado, concordamos com Clydesdale (2007) e acrescentamos uma constatação importante: uma das consequências da formação de jovens que não os direcione a construir um projeto de vida e, consequentemente que não os encorajem a enxergar sentido em suas vidas pode ser visualizada quando notamos que a cada dia, nossos sistemas educacionais acabam sendo a origem da competição por notas ou pelo incentivo a concorrência entre os próprios pares, o que acaba contribuindo para a prática de comportamentos **antiéticos e fraudulentos**.

Aprofundando-nos sobre as consequências de uma formação de jovens que esteja preocupada apenas em desenvolver competências e habilidades sem que haja uma perspectiva que os direcione a elaboração de Projetos de Vida e os conduza a caminhos éticos, analisamos os resultados da pesquisa de Magnan et al. (2016) no que diz respeito ao **engajamento** dos indivíduos em suas atividades laborais.

Utilizando a escala *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) adaptada a versão brasileira por Vazquez et al. (2015), esses autores entrevistaram 1167 pessoas ao longo de todo o Brasil.

De acordo com os autores, os jovens inseridos na categoria "início de da vida laboral", com idades entre 18 a 28 anos, apresentaram menor média de engajamento do que o grupo de pessoas inseridos na categoria "consolidação de carreira", composto por indivíduos com 40 anos ou mais. Além disso, os grupos ocupacionais que apresentaram níveis elevados de engajamento foram os profissionais da saúde, do transporte os educadores e os que estavam inseridos em funções de gerência, o que demonstra que o engajamento, na maioria das vezes, é identificado apenas em profissionais que necessariamente tenham que demonstrar **excelência** em suas atividades.

Contudo, ao falarmos em excelência ao se realizar alguma atividade laboral, é comum nos referirmos aos aspectos palpáveis e visíveis desta atividade. É excelente um atleta que logra êxito em ganhar uma competição ou campeonato. O técnico ou preparador físico deste mesmo atleta, por não estar diante dos holofotes, por vezes não é classificado como excelente (ainda que sem o seu trabalho fosse impossível ao atleta conseguir resultados satisfatórios).

Na língua portuguesa, por exemplo, de acordo com o dicionário Aulete (2020), excelência tem como significado "qualidade do que ou de quem é excelente, excepcional; PRIMAZIA" (AULETE, 2020).

De posse dessas definições a respeito de excelência, talvez, devêssemos parar e refletir sobre a quais circunstâncias o ser humano, de fato, busca excelência. Entretanto, afastando-nos de quaisquer perspectivas tecnicistas e buscando associar o engajamento às outras circunstâncias que mencionamos nos parágrafos anteriores, gostaríamos de entender: seria possível estabelecer uma relação entre a ética, a excelência e o engajamento ao discutirmos a carreira ou a profissão de um dos atores sociais responsáveis pelo processo formativo desses jovens – os professores?

Para iniciarmos a busca por essa relação, optamos por estabelecer um diálogo com três pesquisadores importantes da Psicologia mundial e que, ao longo de suas vidas acadêmicas, de formas distintas, ao longo de suas trajetórias acadêmicas, buscaram (e ainda buscam) respostas para essa pergunta.

# 3.2. Os caminhos possíveis em direção a um Bom trabalho: O projeto "The Good Project"

Horward Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi e William Damon, após longos anos de pesquisas dedicados ao estudo das inteligências múltiplas, da criatividade humana e da Psicologia Positiva e aos estudos relacionados à juventude respectivamente, decidiram em 1994 que poderiam desenvolver um projeto em conjunto, já que nas palavras do fundador "[...] nossos interesses e métodos eram semelhantes e complementares." (GARDNER, 2010, p. 5).

A partir dessa decisão, os autores iniciaram um projeto que ficou conhecido mundialmente como *The Good Project*. O *Good Project* é uma das linhas de pesquisa que estão amparadas pelo *Project Zero* da *Harvard Graduate School of Education*. As diversas linhas de pesquisa incluídas neste projeto: natureza da inteligência, criatividade, ética e outros aspectos humanos, foram cruciais para que houvesse essa abertura de espaço para que se iniciassem as pesquisas do *Good Project*. (THE GOOD PROJECT, 2020)

Atuando em diversas frentes de pesquisa, atualmente o *Good Project* investiga os seguintes domínios: (THE GOOD PROJECT, 2020)

- I. Good Work: investiga o trabalho e as relações nele contidas;
  - II. Good Citizenship: trabalha a participação cívica;
- III. Good Collaboration: investiga as relações de colaboração organizacionais;
  - IV. The Family Dinner Project: investiga a vida familiar;
  - V. Quality: trabalha com concepções de qualidade;
- VI. Good Education: especialmente dedicado a investigação do ensino superior;
- VII. Good Play: estudos relacionados ao uso de mídias digitais entre os jovens.

Sobretudo por estarmos em busca de práticas que possam propiciar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais do século XXI (4C´s), mas que em contrapartida, priorizem o desenvolvimento ético e que também possam desenvolver

valores nos indivíduos (ARAÚJO, PUIG e ARANTES, 2007), optamos por debruçarmo-nos especificamente sobre o projeto *The Good Work*, que traduziremos aqui como "Bom trabalho". Optamos por fazer esse recorte por compreendermos que é lá, no mundo do trabalho, que na maioria das vezes, os indivíduos encontram cenários propícios para demonstrarem tais habilidades embora, de acordo com Fischman et al. (2004) eles acabem, por vezes, se deparando com inúmeras dificuldades para realizar um Bom trabalho e, consequente, demonstrarem de forma sólida suas habilidades.

No prefácio do livro "Goodwork: Theory and pratice" de Gardner et al. (2010), encontramos reflexão pessoal de Mihaly Csikszentmihalyi. Ao justificar os motivos pelos quais ele resolveu se unir a Howard Gardner e William Damon para compreender o que viria a ser um Bom trabalho, fez a seguinte pergunta: "[...] quais valores motivam artistas, cientistas e acadêmicos no auge de suas profissões? Existem princípios éticos, e uma fé que os principais intelectuais compartilham?" (CSIKSZENTMIHALYI, 2010, p. 26, tradução nossa.)

Diante desse questionamento e da constatação de Fishman et al. (2004), podemos dizer que essa inquietação do autor, na verdade, sinalizava uma preocupação muito maior dele com uma Psicologia que pudesse conduzir os seres humanos a autonomia. Nesse sentido, indo além e questionando as estruturas sociais e a forma como a Psicologia do Trabalho enxerga o trabalhador, Csikszentmihalyi (2010), nos trouxe mais uma reflexão:

A maioria das pesquisas sobre a psicologia do trabalho são conduzidas dentro de um paradigma em que os trabalhadores são vistos como unidades indefesas e intercambiáveis que precisam se encaixar em empregos préexistentes. A questão geralmente é como o trabalhador pode realizar o trabalho de forma mais produtiva? E ocasionalmente: Como o trabalho pode ser alterado para que o trabalhador fique mais satisfeito fazendo? Raramente os psicólogos saem desse quadro, e consideram os trabalhadores como agentes autônomos que têm o poder de transformar suas carreiras, seja do ponto de vista comportamental, ou pelo menos em termos de como eles são experienciados subjetivamente. (CSIKSZENTMIHALYI, 2010, p. 30, tradução nossa.)

Se considerarmos os fatos expostos por Csikszentmihalyi (2010), perceberemos que, ao pensar no trabalho apenas pela ótica das relações de produção, considerando os indivíduos apenas pela sua capacidade produtiva, a nossa sociedade acaba desprezando a autonomia dos trabalhadores ou, de forma muito mais trágica, termina por apresentar horizontes muito distantes aos jovens que

chegam ao mercado de trabalho. Afinal, que mundo do trabalho estamos apresentando aos recém-formados? Seria o resultado produtivo superior a satisfação pessoal do indivíduo no trabalho? E mais: seriam os profissionais que consideramos não serem capazes de realizar um Bom trabalho hoje a juventude que, no passado, que cresceu sem que pudessem refletir amplamente sobre essas questões?

Contextualizando a preocupação de Csikszentmihalyi (2010), da mesma forma, Howard Gardner, também no prefácio do referido livro, buscou apresentar uma concepção do que viria a ser um Bom trabalho:

vemos um bom trabalho como a intercalação de três ingredientes, cada (como acontece) um começando com a letra **E**. Um Bom trabalho é bom quando é **excelente** no sentido técnico; o trabalhador conhece acessórios e equipamentos, é altamente qualificado e se mantém atualizado com os conhecimentos e técnicas mais recentes. O Bom trabalho é bom no sentido extraordinário: faz-nos sentir bem e corretos, é pessoalmente **engajado**, produzindo boas experiências subjetivas. Finalmente, o bom trabalho é bom no sentido moral: é realizado com **ética**, de uma forma que seja responsável servindo a um bem mais amplo, mesmo (de fato) quando vai contra o imediato interesse do trabalhador. (GARDNER, 2010, p. 5, tradução nossa.)

Ao apresentar os "ingredientes" do que viria a ser um Bom trabalho, Gardner (2010), reconhecendo a importância de cada um dos E´s, expressou seu interesse maior em compreender a dimensão ética do trabalho. Aliás tal importância pode ser mais bem compreendida quando percebemos que, não só ele, mas também Damon e Csikszentmihalyi, haviam visto o resultado de seus trabalhos científicos sendo usados de maneiras abusivas ao longo do mundo. Logo, refletir a ética em suas mais diversas aplicações, tornou-se algo central em suas vidas acadêmicas.

Nesse contexto, justificando a importância na dimensão ética do trabalho, Gardner (2011) apresentou suas preocupações com a falta de ética no trabalho:

Sentimos que, em uma época de forças de mercado poderosas e não mitigadas, as várias profissões estão em risco - e que a distorção ou mesmo a destruição das profissões pode ser muito prejudicial para as sociedades, tanto a nível nacional como global. Pense em um mundo onde os jornalistas devem obedecer aos ditames do proprietário de suas publicações, ou os advogados são todos funcionários de corporações internacionais, ou os professores são pagos em proporção direta às pontuações de seus alunos. (GARDNER, 2011, p. 303, tradução nossa.)

Sobretudo por concordamos com as ponderações de Gardner (2011), entendemos que ao falar em ética no século XXI, necessariamente devemos retomar as origens dos estudos sobre ética.

Assim, podemos dizer que o filósofo grego Aristóteles (2009), foi o primeiro a tratar a ética como objeto de estudo. Como discípulo de Platão, Aristóteles refletiu a ética em um dos seus livros mais importantes, a *Ética a Nicômaco*.

Com efeito, Aristóteles (2009), ao escrever ensinamentos ao seu filho Nicômaco, perpassou a ética não como um conceito abstrato. De forma complexa, a ética foi percebida pelo filósofo como algo prático, palpável e que, inclusive seria o início de um florescer da felicidade (Eudaimonia).

Dessa forma, ao mesmo tempo que Aristóteles (2009) discutiu características do que seria felicidade, questionou a vida e a atitude dos homens que identificariam a felicidade apenas como prazer pessoal:

[...] A julgar pela vida que os homens levam em geral, a maioria deles, e os homens de tipo mais vulgar, parecem (não sem um certo fundamento) identificar **o bem ou a felicidade com o prazer**, e por isso amam a vida dos gozos. Pode-se dizer, com efeito, que existem **três tipos principais de vida:** a que acabamos de mencionar, a vida política e a contemplativa. A grande maioria dos homens se mostram em tudo iguais a escravos, preferindo uma vida bestial, mas encontram certa justificação para pensar assim no fato de muitas pessoas altamente colocadas partilharem os gostos de Sardanapalo<sup>12</sup>. (ARISTÓTELES, 2009, p. 7, grifo nosso.)

A partir das três formas de vida elencadas: prazeres, política e contemplativa, Aristóteles (2009) teorizou sobre a ética. De forma singular, o filósofo passou a refletir por meio de exemplos práticos da vida cotidiana sobre questões éticas:

E, assim como nos Jogos Olímpicos não são os mais belos e os mais fortes que conquistam a coroa, mas os que competem (pois é dentre estes que hão de surgir os vencedores), também as coisas nobres e boas da vida só são alcançadas pelos que agem retamente. (ARISTÓTELES, 2009, p. 16)

A partir dessa citação, convidamos o leitor a refletir conosco: como podemos nós julgar quais atitudes são consideradas corretas?

A esse despeito, Aristóteles apresentou-nos sua reflexão sobre as virtudes (areté). As virtudes, no sentido aristotélico da palavra, compreendem duas categorias: as virtudes morais, alicerçadas na vontade e as virtudes intelectuais, estabelecidas por meio da razão. As virtudes morais seriam a coragem, a generosidade, a magnificência, a doçura, a amizade e a justiça. Já as virtudes intelectuais (também

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Era um rei mítico da Assíria (Aristóteles, 2009)

conhecidas como dianoéticas), seriam a sabedoria, a temperança, a inteligência, e a verdade. (ARISTÓTELES, 2009)

Dito de outro modo, Aristóteles (2009), refletindo a realidade social da antiguidade e dando ênfase a importância das virtudes, concebeu o que ficou amplamente conhecida na academia como ética das virtudes ou ética eudemônica, já que na concepção clássica de ética, a fundamentação teórica não se resumia apenas a bons hábitos ou costumes socialmente definidos. Contrariando essa perspectiva, os estudos relacionados à ética acabavam por incluir todas as áreas do conhecimento. De forma muito ampla, a ética clássica estava longe de ser uma espécie de "manual de conduta". Nas palavras do próprio Aristóteles (2009):

Uma vez que a presente investigação não visa ao conhecimento teórico como as outras — porque não investigamos para saber o que é a virtude, mas a fim de nos tornarmos bons, do contrário o nosso estudo seria inútil —, devemos examinar agora a natureza dos atos, isto é, como devemos praticálos; pois que, como dissemos, eles determinam a natureza dos estados de caráter que daí surgem. Ora, que devemos agir de acordo com a regra justa é um princípio comumente aceito, que nós encamparemos. Mais tarde havemos de nos ocupar dele, examinando o que seja a regra justa e como se relaciona com as outras virtudes. Uma coisa, porém, deve ser assentada de antemão, e é que todo esse tratamento de assuntos de conduta se fará em linhas gerais e não de maneira precisa. Desde o princípio fizemos ver que as explicações que buscamos devem estar de acordo com os respectivos assuntos. Tal como se passa no que se refere à saúde, as questões de conduta e do que é bom para nós não têm nenhuma fixidez. (ARISTÓTELES, 2009, p. 29, grifo nosso.)

Ao nosso ver e corroborando Aristóteles (2009), ao falarmos em ética no trabalho ou em alguma profissão, não deveríamos estar falando em um "manual de boas práticas". Partindo de uma perspectiva ampla e complexa, é incontestável que nós, seja do ponto de vista de um empregador ou de um empregado, estejamos em busca de pessoas que sejam comprometidas com as tarefas que se propuseram a realizar.

Essa também é a opinião de Gardner e Shulman (2005) que, investigando as profissões nos Estados Unidos, afirmaram ser essencial que qualquer uma deva ter como primeira característica:

"o compromisso de servir com responsabilidade, abnegação e sabedoria".
 (GARDNER e SHULMAN, 2005, p. 1)

Na visão desses autores, quanto mais central for esse compromisso, maior será a relação inerentemente ética entre as profissões, os indivíduos e a sociedade. Devemos deixar claro que quando falamos na relação entre indivíduos e sociedade, temos o intuito de contextualizar as tensões existentes nessa relação. Estamos falando da dinâmica muitas vezes dicotômica entre responsabilidades perante os clientes x obrigações perante a sociedade que ilustramos na figura a seguir. (GARDNER e SHULMAN, 2005)

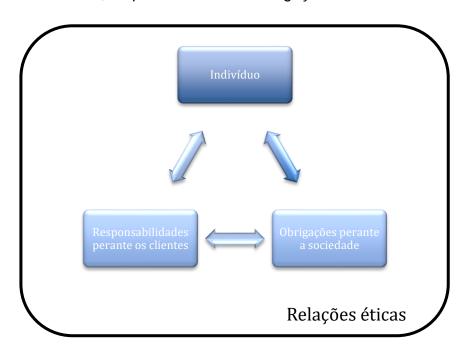


FIGURA 5: Indivíduo, responsabilidades e obrigações

Fonte: Gardner e Shulman (2005). Elaborado pelo autor.

Na figura 5, o indivíduo foi inserido no meio já que, no trabalho, ao mesmo tempo em que ele lida com responsabilidades diante de clientes, deverá manter suas obrigações perante a sociedade. Embora essa relação muitas vezes dicotômica, como já dissemos, espera-se que não haja uma tensão: agir com responsabilidade perante os clientes e deixar de cumprir as obrigações perante a sociedade. Poderíamos ilustrar essa reflexão de Gardner e Shulman (2005) transportando-nos para a realidade de profissionais da medicina que, no ano de 2020, diante da pandemia de COVID 19 que assolou o mundo, quais pacientes teriam leito de UTI em virtude da superlotação dos hospitais. Perante a sociedade, seria inconcebível que houvesse

escolhas baseadas em critérios socioeconômicos, por exemplo. Os pacientes (clientes), por sua vez, confiando no conhecimento teórico e técnico que os médicos possuíam, esperavam que as decisões tomadas por esses profissionais tivessem sido alicerçadas em critérios éticos e profissionais.

Por isso mesmo que, de acordo com Gardner e Shulman (2005), <u>a segunda e</u> terceira característica que uma profissão deve ter são, respectivamente:

- uma base de conhecimento teórico;
- um conjunto de habilidades profissionais. (GARDNER e SHULMAN, 2005)

A esse despeito, os autores em questão destacam o visível abismo existente entre teoria e prática. Do mesmo modo, nós, analisando a nossa realidade não só dos professores, mas de todos profissionais brasileiros, frequentemente conseguimos enxergar um conflito entre o conteúdo construído pelo indivíduo como base teórica e o conjunto de práticas (competências e habilidades), que muitas vezes, acabam se cristalizando na prática, quando os profissionais formados se encontram no mercado de trabalho com relações que, infelizmente, acabam "se desenvolvendo de forma bastante independente da base de conhecimento teórico e das normas éticas da profissão". (GARDNER e SHULMAN, 2005, p. 3)

Por outro lado, embora tenhamos constatado esse desequilíbrio entre conhecimento teórico e as habilidades profissionais, compreendendo a dinâmica complexa dos cenários profissionais, Gardner e Shulman (2005) destacaram a quarta e a quinta característica das profissões e que, em nosso ponto de vista, também devem ser apresentadas juntas:

- "a capacidade de fazer julgamentos com integridade" diante da incerteza ou a imprevisibilidade das condições adversas que exigirão a habilidade de resoluções de problemas e o emprego de conhecimentos técnicos e da ética no trabalho;
- "aprender com a experiência individual e coletiva e, assim, de cultivar novos conhecimentos a partir dos contextos de prática" de forma que seja possível realizar o trabalho em ambientes incertos com possibilidade de aprender com

as consequências de suas ações, bem como por meio de partilha de experiências ao compartilhar as experiências com outros profissionais.

Efetivamente, ao nosso ver, essas duas características, se observadas por uma perspectiva única, acabam se complementando. Dizemos isso por acreditarmos que, ainda que os cenários profissionais exijam uma relação entre conhecimento técnico, habilidade em resolver problemas e ética como bem disseram Gardner e Shulman (2005), se considerarmos que sempre haverá a presença de outros profissionais nos cenários de trabalho e destacando a importância dessas "comunidades profissionais" e do trabalho em grupo (colaboração) (P21, 2009), poderemos compreender o que viria a ser a sexta caraterística presente nas profissões segundo Gardner e Shulman (2005):

 "desenvolvimento de uma comunidade profissional responsável pela supervisão e monitoramento da qualidade tanto na prática como na educação profissional." (GARDNER e SHULMAN, 2005, p. 1, tradução nossa.)

Ainda que seja um desafio criarmos cenários em que possamos deixar de lado a concorrência pessoal entre os indivíduos para estabelecermos situações de cooperação e de prática colaborativa nos cenários profissionais de forma a revisar criticamente as práticas e, inclusive divulgá-las entre os demais profissionais, concordando com Gardner e Shulman (2005), acreditamos ser esse o caminho para que a carreira docente, de fato, venha a estabelecer um diálogo entre teoria e prática como propuseram Tenreiro-Vieira (2004) e Neto (2014) ao mencionarem a necessidade de propiciarmos, ainda na formação pedagógica, esse importante diálogo.

Como já dissemos nos capítulos anteriores, o discurso que encoraja o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais do século XXI nos indivíduos, por vezes, deixa de considerar as condições adversas que serão encontradas pelos indivíduos no mundo real, inseridos em contextos profissionais diversos. A esse despeito, Gardner e Shulman (2005), ao explicarem a origem de tais constatações, vão além:

muito do ímpeto do *GoodWork Project* veio da nossa compreensão de que as forças de mercado não controladas constituem um grande desafio para as profissões. Quando nenhuma linha permanece inviolável, exceto o resultado final, a distinção entre profissionais e "meros trabalhadores" desaparece. É nossa observação que a ênfase atual nos modelos e princípios de mercado, na ausência de contra forças significativas de tipo religioso, ideológico ou comunitário, constitui um enorme desafio para todas as profissões. Essa observação é confirmada por nossos estudos com jovens trabalhadores. Embora todos reconheçam e aplaudam as características de um bom trabalho, um número significativo de jovens profissionais se sente incapaz de realizar um bom trabalho neste momento. E assim eles se consolam com a crença de que, uma vez que tenham alcançado o sucesso monetário, serão capazes de persegui-lo - um triunfo prototípico dos fins sobre os meios. (GARDNER e SHULMAN, 2005, p.5, tradução nossa.)

Chama-nos a atenção o fato de Gardner e Shulman (2005) terem constatado em suas pesquisas que muitos jovens acabam por não encontrar sentido em seus trabalhos, embora reconheçam as características de um Bom trabalho.

Por outro lado, se retomarmos à primeira característica que os autores acreditam ser necessária em todas as profissões e que ousamos aqui chamar de primeiro princípio, "o compromisso de servir com responsabilidade, abnegação e sabedoria" (GARDNER e SHULMAN, 2005, p. 1), compreenderemos, que de fato, quem não assume o compromisso e a responsabilidade diante de uma tarefa laboral, inevitavelmente não consegue ver sentido naquela tarefa ou trabalho realizado ou, visto de outra forma, por realizar tal tarefa sem a sabedoria e abnegação necessária, não encontrará o sentido em seu trabalho.

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que um Bom trabalho, na perspectiva de Gardner et al. (2010), deve ser enxergado como algo além de uma profissão, ou seja, que é (ou deveria ser) intrínseco ao ser humano. Dizemos isso por acreditarmos que cada profissão, além de exigir um conjunto de competências e habilidades, sempre estará envolta diante da experiência subjetiva de cada indivíduo.

Diante dessa constatação, Nakamura (2010) percebeu que, assim como é complexo quanto tratar as habilidades humanas como a criatividade, falar ou definir um Bom trabalho exigiu, exige e sempre exigirá reflexões complexas, embora, na opinião da autora, intuitivamente, a maioria das pessoas acredite saber o significado de um Bom Trabalho.

Aliás, até mesmo para os criadores do *The GoodWork Project*, Gardner, Damon e Csikszentmihalyi, houve momentos de reflexões e readaptação de conceitos. Inicialmente, no livro intitulado *"Trabalho qualificado: quando a excelência e ética se* 

encontram", os autores que consideravam apenas "2 E´s", a Ética e a Excelência, como atributos de um Bom trabalho. Assim, o definiam como "um trabalho de qualidade especializada que beneficia a sociedade em geral" (GARDNER et al., 2004 p. 9). Mais tarde, com o avanço das pesquisas e das reflexões em torno da temática, os pesquisadores expandiram a definição de forma a contemplar a experiência subjetiva dos indivíduos. Dessa forma, acrescentando o terceiro "E" de Engajamento reelaboraram a definição do que viria a ser um Bom trabalho: "trabalho que é de excelente qualidade técnica, que é eticamente perseguido e socialmente responsável e que se torna envolvente, agradável e nos faz sentir-se bem". (GARDNER et al. 2009, p. 17)

Aprofundando-nos, no que chamamos de readaptação de conceitos por parte dos autores, enveredando nossa pesquisa em busca das razões pelas quais os autores consideraram a Excelência como um dos atributos para se realizar um Bom trabalho, descobrimos que, inicialmente o projeto não tinha essa intenção. (MORAN, 2010)

De acordo com Moran (2010), nos primórdios do projeto, que à época foi chamado de *The Humane Creativity Project*, a ideia dos autores era investigar em que circunstâncias os indivíduos criativos também serviriam ao bem comum.

Inspirados no Modelo de Sistemas de Csikszentmihalyi (1988), o então *The Humane Creativity Project*, estava empenhado em compreender os motivos pelos quais o discurso entorno da criatividade humana muitas vezes estava ligado a comportamentos egoístas ou, como nas palavras de Moran (2010, p. 128, tradução nossa.) "vista como completamente separada da moralidade".

Nesse sentido, o Modelo de Sistemas de Csikszentmihalyi (1988) foi fundamental para que houvesse uma compreensão da criatividade humana e, por que não dizer, essencial para que também houvesse um direcionamento no que diz respeito às mudanças no percurso inicial do projeto. Para Morais (2001), a partir deste Modelo, Csikszentmihalyi buscou entender a criatividade de forma holística ao passo que a lógica passou a ser não a de investigar os contextos em que estão inseridos os indivíduos e sim os indivíduos em seus contextos. A seguir, apresentaremos a figura 6 que nos auxiliará a compreender a dinâmica de interação entre os três elementos desse Modelo: o indivíduo, o campo e o domínio.

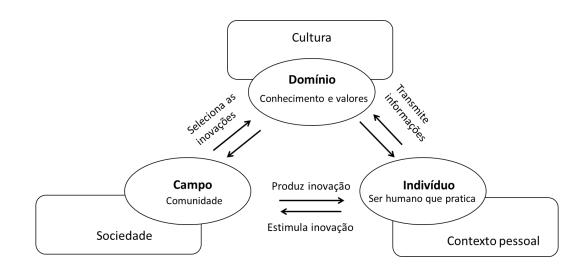


FIGURA 6: Modelo de Sistemas de Csikszentmihalyi (1988).

Fonte: Csikszentmihalyi (1988). Adaptado pelo autor.

Para Csikszentmihalyi (1988), a criatividade não seria produto de um indivíduo "gênio". De forma paradoxal, o autor identificou que o trabalho criativo só poderia ser gerado por meio das interações entre os atores dessa tríade. Por ser um processo dinâmico e interativo, não há um ponto de partida fixo (iniciar sempre no indivíduo, por exemplo).

Compreendendo esse processo e o Modelo de Sistemas de Csikszentmihalyi , Sternberg (2006) afirmou que, o simples fato dessa relação entre indivíduo, domínio e campo (lembrando que não necessariamente precisam ocorrer nesta ordem), geralmente resultar em um trabalho criativo que acabe por desafiar o *status quo*, pode trazer como consequência a rejeição da "multidão" por muitas vezes não seguir uma lógica linear ou por perceber que "a ideia proposta representa uma forma válida e avançada de pensar". STERNBERG, 2006, p. 90, tradução nossa.)

Por isso, para Moran (2010), em virtude da complexidade desse Modelo, as formas e o processo de avaliação, a discussão apenas em torno da criatividade os levaria a encontrar dificuldade para se especificar critérios de avaliação. Portanto, justificando a mudança de rumos do *The Humane Creativity Project*, Moran (2010 p. 128, tradução nossa.) constatou que "[...] se a ideia ou produto é revolucionário ou requer conhecimento especializado para entender, às vezes há não há processos

suficientes disponíveis para avaliá-lo." A partir desta constatação, de fato, o projeto The Humane Creativity Project se tornou o The Good Project.

Assim, também podemos dizer que, para Moran (2010), a dimensão da criatividade foi substituída pela dimensão da Excelência quando os autores perceberam que um Bom trabalho deveria ser sólido em três dimensões: "qualidade para o usuário final, significância para o trabalhador e responsabilidade social para com a sociedade em geral". (GARDNER et al. 2004, p. 12)

Em um sentido muito amplo, se fossemos estabelecer uma "data de nascimento" para as discussões científicas em torno da Excelência humana, inevitavelmente iríamos escolher o mês de janeiro do ano 2000, que marcou a publicação da "edição especial do milênio" da renomada revista científica *American Psychologist*. Nessa edição, os quinze artigos que foram publicados tinham como tema central tratar de conceitos psicológicos que pudessem sustentar o que viria a ser a Psicologia Positiva.

Para que possamos ilustrar a importância dessa publicação, a seguir, reproduziremos o texto de abertura do volume que foi escrito por Seligman e Csikszentmihaly (2000) que, por sua vez, acreditam ser a Psicologia Positiva:

uma ciência de experiência subjetiva positiva, características individuais positivas e instituições positivas promete melhorar a qualidade de vida e prevenir as patologias que surgem quando a vida é estéril e sem sentido. O foco exclusivo na patologia que tem dominado grande parte de nossa disciplina resulta em um modelo de ser humano sem as características positivas que tornam a vida digna de ser vivida. Esperança, sabedoria, criatividade, mentalidade futura, coragem, espiritualidade, responsabilidade e perseverança são ignoradas ou explicadas como transformações de impulsos negativos mais autênticos. [...] (SELIGMAN e CSIKSZENTMIHALY, 2000, p. 5, tradução nossa.)

Em seguida, no tópico intitulado "fomentando a excelência", Seligman e Csikszentmihaly (2000), realizando uma crítica aos anos em que a Psicologia esteve interessada em cuidar apenas de patologias, apresentam algumas justificativas para que pudessem tratar o que chamaram de negligência da Psicologia. Com efeito, podemos até dizer que foram as discussões em torno da Psicologia Positiva que elevaram a necessidade de se falar em Excelência humana em contraposição ao discurso que os autores chamaram de "medicalização" já que Seligman e Csikszentmihaly acreditavam que:

se os psicólogos desejam melhorar a condição humana, ajudar apenas os que sofrem não seria suficiente. A maioria de pessoas "normais" também precisam de exemplos e conselhos para alcançar uma existência mais rica e satisfatória. (SELIGMAN e CSIKSZENTMIHALY, 2000, p. 10, tradução nossa.)

Outros autores que contribuíram com essa edição especial da *American Psychologist*, Lubinski e Benbow (2000), ampliando as discussões em torno da excelência, discorreram sobre uma das formas possíveis de se alcançar o desenvolvimento "ideal" dos indivíduos. Para esses autores, níveis de excelência e desenvolvimento só podem ser alcançados "quando as necessidades das pessoas são atendidas e suas habilidades são devidamente desafiadas". (LUBINSKI e BENBOW, 2000, p. 141, tradução nossa.)

Todavia, sabemos que nem sempre os cenários são propícios para que o próprio indivíduo perceba quais são os seus "pontos fortes", situação que acaba dando margem para que apenas os interesses pessoais sejam levados em conta quando se fala em escolhas profissionais. Lubinski e Benbow (2000), inclusive exemplificam citando casos de pessoas que se interessam em realizar atividades que exigem habilidades musicais como cantar, sem levar em conta que lhes falta voz. Logo, ao nos atermos a esse exemplo, pudemos perceber que, embora houvesse o interesse pessoal, as competências e habilidades necessárias não foram consideradas. O contrário também é verdadeiro. Muitas pessoas são competentes para realizar atividades sem que, no entanto, tenham interesse pessoal em realizá-las. (LUBINSKI e BENBOW, 2000)

Por isso, Lubinski e Benbow (2000) acreditam ser necessário que cada indivíduo seja capaz de compreender tanto os ambientes de trabalho quanto sua própria identidade (também chamada de percepção de si mesmo). Para os autores, essa compreensão só seria possível se estivesse alicerçada na compreensão de quatro conceitos psicológicos: autoconceito, autoeficácia, autoestima e *locus* interno de controle. (DAWIS, 1996)

Antes de ilustrarmos como os indivíduos compreendem os ambientes de trabalho, devemos assinalar que Lubinski e Benbow (2000) tiveram como ponto de partida para suas pesquisas a *Theory of work adjustment – (TWA)* de Dawis e Lofquist (1984). Foi por meio dela que Lubinski e Benbow (2000) estabeleceram uma ampla discussão em torno desses conceitos psicológicos que citamos, muito embora esses conceitos não sejam novos e, inclusive já tenham sido discutidos por Dawis (1996)

por meio da psicometria. Este último, por estar empenhado em organizar os resultados de suas pesquisas de forma psicométrica, acreditava que a TWA poderia facilitar na compreensão dos dados de pesquisa.

Ressaltamos que, embora tenhamos discordâncias em relação a forma psicométrica de se tratar os indivíduos, é nosso dever apresentar os tópicos da TWA para que possamos ilustrar o pensamento de Lubinski e Benbow (2000), já que para Seligman e Csikszentmihaly (2000, p. 11), esses autores "tratam da excelência por perspectiva distinta".

Antes, porém, revistando Dawis e Lofquist (1984) e Dawis (1996), constatamos que, na visão desses autores, a adaptação dos indivíduos aos ambientes de trabalho, envolve duas dimensões principais:

- 1. Adequação ou aceitabilidade do indivíduo ao meio (competência) e;
- 2. Satisfação pessoal (realização).

Para Lubinski e Benbow (2000), a primeira dimensão pode ser ilustrada se considerarmos a aderência do indivíduo com seu espectro de competências e habilidades aos requisitos de habilidades necessárias ao ambiente. Já a satisfação pessoal, considerada pelos autores como segunda dimensão, pode ser observada se as necessidades pessoais dos indivíduos forem atendidas pelo ambiente de forma que este, inclusive, venha a oferecer recompensas ao indivíduo. Desta forma,

Na medida em que a adequação e a satisfação do indivíduo ocorrem de forma simultânea, podemos dizer que a pessoa e o ambiente estão em harmonia. Ambos estão motivados para continuar a interagir um com o outro, porque há uma vantagem mútua e uma estabilidade (uma relação pessoa-ambiente longitudinalmente estável). (LUBINSKI e BENBOW, 2000, p. 140, tradução nossa.)

Embora já tenhamos descoberto que o caminho em direção à Excelência proposto por Lubinski e Benbow (2000) seja prioritariamente o estabelecimento de uma relação de equilíbrio entre a adequação ao meio e a satisfação pessoal, não poderíamos deixar de abordar a importância que os referidos autores dão aos conceitos que estão por trás da percepção de si mesmo que, como dissemos são: autoconceito, autoeficácia, autoestima e *locus* interno de controle. (DAWIS, 1996; LUBINSKI E BENBOW, 2000)

- Autoconceito: é atrelado tanto às competências que cada indivíduo valoriza quanto às situações que causam preocupação pessoal (necessidades pessoais). Pessoas, coisas ou comportamentos que sejam indiferentes ao indivíduo não são relevantes para o autoconceito.
- Autoeficácia: acreditar e conhecer quais são suas próprias habilidades e como elas podem ser eficazes para atender às necessidades.
- Locus interno de controle: desenvolve-se à medida que os indivíduos se percebem como eficazes. Atua como uma espécie de reforço aos eventos em os indivíduos se percebem como instrumentalmente eficazes para alcançar seus objetivos.
- Autoestima: É atingida quando por meio de avaliação pessoal, o indivíduo percebe como os aspectos anteriores se interconectam podendo gerar satisfação ou insatisfação consigo mesmo.

Tendo apresentado a visão e os conceitos de Lubinski e Benbow (2000), pudemos compreender, na visão desses autores, como os indivíduos estabelecem uma visão de si mesmo, ou seja, sua própria identidade.

Nós, de forma contrária, compreendemos a identidade de forma holística. Alicerçados em Erikson (1976), entendemos a construção da identidade como um processo que inclui uma gama de forças como o histórico familiar, suas crenças religiosas e ideológicas e até mesmo a sua participação (ou não na comunidade).

Reconhecemos, porém, que na análise de Erikson (1976), que era psicanalista, o desenvolvimento da identidade é realizado em etapas e, muitas vezes, de forma confusa, pontos cruciais pelos quais discordamos e que, por isso, não adentraremos nas demais definições elaboradas por ele e pelos teóricos psicanalistas que o sucederam. Contudo, não poderíamos deixar de citá-lo neste capítulo por termos compreendido que seus trabalhos foram essenciais para voltar os holofotes da ciência para estudar a identidade que até então, não era discutida com tal ênfase.

Talvez, o leitor esteja se perguntando: Por que devemos entender aspectos da identidade humana para compreender o que seria um trabalho realizado com Excelência?

Para avançarmos nesse entendimento, gostaríamos apresentar a definição de Gardner et al. 2004 que de forma holística, compreenderam a identidade como sendo:

as convicções profundas da pessoa sobre quem ela é e o que importa mais para a sua existência como profissional, cidadão, e ser humano. Um elemento central da identidade moral é – as pessoas precisam determinar para si **quais** linhas elas não vão cruzar e **por que** não vão cruzá-las. Mas o senso de identidade também inclui traços de personalidade, motivação, forças e fraquezas intelectuais, e gostos e desagrados pessoas. (GARDNER et al. 2004, p. 26)

Digamos que esse seria o contexto ideal, o que os autores chamam de "senso integrado de identidade" (GARDNER et al. 2004, p. 27). Por certo que é impossível que todos os indivíduos consigam viver sem haja em nenhum instante, fragmentação de identidade. Para esses autores, até esses momentos de incerteza podem ser necessários já que "uma vida rica, inclui uma constante conversa interior sobre quem nós somos, o que queremos realizar, os aspectos em que tivemos sucesso e em que estamos deixando a desejar." (GARDNER et al. 2004, p. 27).

Também é certo que, ao falarmos especificamente de atividades laborais, é fato que nunca as realizamos apenas por "prazer" ou "por conta própria". Nem mesmo um artista ou compositor, por exemplo, escreve suas músicas sem considerar que deverá vendê-las para conseguir fazer daquela arte seu sustento. A esse fato, Csikszentmihaly (1999) chamou de "recompensas extrínsecas".

No entanto, assim como existem as recompensas extrínsecas, externas ao indivíduo, Csikszentmihaly (1999) também considerou as que são intrínsecas, ou seja, as que são internas e vividas pelo indivíduo de forma singular ou, como chamou o autor, de experiência autotélica<sup>13</sup>.

Csikszentmihaly (1999), ao falar dessas experiências únicas, agradáveis e que se tornam envolventes (autotélicas) ou, de forma conceitual na Psicologia, empregando o termo que ficou mundialmente conhecido: experiências *Flow.* Se fossemos traduzir essa palavra para a língua portuguesa, teríamos a palavra "fluxo" como mais apropriada. No entanto, para que não haja descontextualização do termo em relação à nossa língua e ao que ele representa na Psicologia, optaremos por defini-lo e utilizá-lo em sua língua oficial, a língua inglesa.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> De acordo com o dicionário Aulete (2020), autotélico "designa aquilo que tem sentido apenas para si mesmo, que não precisa ter um resultado, uma finalidade além dele próprio. [Como a estética da arte pela arte, que contesta qualquer referência ao mundo exterior.]"

Mais precisamente, Csikszentmihaly (1999, p. 821, tradução nossa.) define *Flow* como uma "experiência, ou o estado de envolvimento total em uma atividade que requer concentração total." Por outras palavras, para ser considerada uma experiência de *Flow*, o envolvimento na atividade deve ser intenso de forma que "a pessoa literalmente se perda na satisfação de sua atividade". (PURDY e DUPEY, 2005, p. 95, tradução nossa.)

Assim também, na perspectiva de Csikszentmihaly (1999), no campo da Psicologia Positiva, a felicidade é apresentada como parte das experiências de *Flow*. Para o autor, que ao longo de 30 anos realizou pesquisas a respeito desta temática, seus estudos sugerem que a felicidade está diretamente ligada a capacidade que uma pessoa possui de extrair experiências de *Flow* em tudo que ela vier a realizar.

Ao longo desses 30 anos de pesquisa, Csikszentmihaly (1999) coletou diversos depoimentos para compreender como se dariam as experiências de *Flow*. Um deles, proferido por um compositor, por representar o sentimento de um dos respondentes, pode contribuir com o nosso entendimento a respeito desse conceito. Por isso, o reproduziremos a seguir:

você está em um estado de êxtase a tal ponto que sente como se quase não existisse. Eu experimentei isto por diversas vezes. Minha mão parece desprovida de mim mesmo e não tenho nada para fazer com o que está acontecendo. Eu apenas me sento lá assistindo em um estado de admiração e contemplação. E a música flui sozinha. (Csikszentmihalyi, 1999, p. 825, tradução nossa.)

Para grande parte das pessoas, as carreiras ligadas à arte, por propiciarem esses momentos contemplativos e até mesmo de admiração, talvez nem pudessem ser classificadas como um trabalho. Muitos, inclusive, imaginam ser a música ou a arte apenas um "hobby" das pessoas que as praticam. De certa forma, por desconhecimento ou até por não se enxergar como parte daquela experiência vivida pelo outro, deixamos de observar que por trás da Excelência, que como dissemos, muitas vezes acaba sendo visível apenas quando se pode quantificar determinada tarefa (lembremos do exemplo que demos anteriormente quando falamos do reconhecimento do atleta que ganha uma competição e do esquecimento do técnico que preparou o atleta), está um trabalho que faz tanto sentido para o indivíduo que sequer pôde ser compreendido como um trabalho na acepção que cotidianamente é empregada a respeito da atividade laboral.

Consoante a isso, Csikszentmihaly (1999) elencou três características que demonstram como as pessoas se sentem quando estão totalmente envolvidas em uma atividade que seja significativa, agradável e que tenha sentido, as experiências de *Flow*:

- Sensação de estar em um estado extático ou, em outras palavras, em êxtase que de alguma forma, faz com que o indivíduo se sinta fora do que se considera como uma rotina "maçante";
- 2. Envolvimento pleno na atividade que está realizando de forma que nada além daquela atividade consegue tirar o foco do indivíduo. Csikszentmihaly (1999), observando profissionais enxadristas, constatou ainda que em alguns casos, os indivíduos conseguem envolver-se de forma tão intensa que, durante a realização das atividades, são capazes de "excluir todas as informações sobre seus estados corporais de consciência" (CSIKSZENTMIHALY, 1999, p. 825, tradução nossa.)
- 3. Espontaneidade que, por sua vez, não significa ausência de habilidade. Muito pelo contrário. Os indivíduos que demonstram esta característica possuem habilidades que de tão praticadas e vividas, se tornaram "automáticas" ou, em outras palavras, parte dele.

Embora tenhamos refletido sobre exemplos de músicos, artistas e atletas que foram mencionados nesses estudos, para Csikszentmihaly (1999), as experiências de *Flow* não se limitam a esses profissionais. Por isso, avançando um pouco mais, apresentaremos três "condições universais" que foram identificadas nos profissionais nos quais foram identificadas experiências de *Flow* durante a realização de seus trabalhos:

- Conhecimento pleno do que deve ser feito, inclusive com estabelecimento de objetivos para cada etapa que será realizada;
- Ter informações ou feedback "imediato" sobre o seu desempenho ou ter um padrão internalizado que torne possível saber se as ações realizadas atendem ao que foi pré-estabelecido.

3. Percepção de que suas habilidades são coerentes com os desafios que serão enfrentados. Nesse sentido, Csikszentmihaly propõe que haja um equilíbrio: os desafios não podem ser maiores que as habilidades (o que pode causar patologias) e nem o indivíduo pode sentir que possui mais habilidades do que é necessário para superar os desafios (causas possíveis de indivíduos entediados).

Neste ponto, tendo refletido sobre os aspectos essenciais para que possamos falar em Excelência no trabalho, poderíamos tentar compreender: quais são as tensões que afastam os professores dos caminhos da Excelência no trabalho docente?

Indiscutivelmente, no ano de 2020, a pandemia de COVID-19 provocou além de percalços à saúde dos indivíduos, tensões e mudanças em quase todas as profissões. Com a carreira docente não foi diferente. Neste contexto, buscando compreender essas mudanças especificamente entre os professores, o Instituto Península (2020) entrevistou 7.734 mil professores entre os dias 13 e 14 de maio de 2020, cerca de um mês e meio depois do início da quarentena que fora decretada no Brasil que culminou com fechamento das escolas e universidades e a implantação de aulas virtuais e remotas.

De acordo com esse Instituto, **83% dos professores** se sentiam despreparados para atuar na modalidade virtual. E mais: 75% dos professores alegaram necessitar de um **suporte emocional** além de suporte técnico para lidar com a nova exigência tecnológica.

Embora sejam dados preliminares, essa pesquisa nos auxilia a compreender algo que talvez ainda não esteja sendo objeto de preocupação tanto dos professores quanto de instituições de ensino. Estariam os professores vivendo a Excelência antes da pandemia? Se constatamos serem os "4 C's" as habilidades socioemocionais do século XXI (P21, 2009) tão necessárias para os profissionais deste século, poderíamos dizer que este momento crítico de mudança exigiu habilidades como a de resolução de problemas e a criatividade? Estariam os professores vivenciando experiências de *Flow*?

Se considerarmos que a mudança no formato das aulas como um desafio e a forma encontrada pelos professores para reagir a esse momento pandêmico como as

habilidades que seriam necessárias para se realizar um Bom trabalho, alicerçados em Csikszentmihaly (2004) constataremos que, especialmente dentre os professores que se sentiam despreparados para enfrentar os novos desafios, dificilmente relatariam experiências de *Flow* e, consequentemente, de Excelência no trabalho.

Embora tenhamos escolhido um fato atual para contextualizar a dificuldade dos professores em direcionar suas carreiras em direção as experiências de *Flow* e, consequentemente, à Excelência no trabalho, para Bronk (2010), além dos professores, muitos outros profissionais acabam sofrendo pelo que ela chamou de "desalinhamento" em relação aos objetivos profissionais e os objetivos organizacionais.

Com o propósito de entender a influência dessas situações de desalinhamento e consequentemente, o afastamento deles em direção a um Bom trabalho, Bronk (2010) buscou investigar em escolas norte americanas, quais seriam as situações ou cenários que estariam afastando os professores dos objetivos profissionais da carreira docente.

Em sua análise, Kendall Bronk constatou que de forma consensual, os professores participantes acreditavam e afirmavam ter se tornado educadores para "promover o bem-estar e o sucesso de todos os seus alunos". (BRONK, 2010, p. 220). Contudo, a grande contradição encontrada pela pesquisadora foi a insatisfação desses profissionais no que diz respeito às decisões que haviam sido tomadas pelos administradores da escola como, por exemplo, a de interromper programas em que os professores realizavam atendimento individualizado aos alunos com dificuldades e também a de suspender as atividades que engajavam os alunos em trabalhos comunitários. Os administradores, por sua vez, acreditavam que diminuindo as responsabilidades dos professores com a interrupção desses programas, estariam lhes fazendo um favor.

Para lidar com esse problema, Bronk (2010) e sua equipe optaram por atuar em duas frentes:

1. Levá-los a refletir sobre o quão alinhados estariam seus Projetos de Vida com os objetivos da carreira docente. Para a pesquisadora, ainda que os professores já tivessem refletido sobre suas carreiras quando optaram por trabalhar na Educação, com o passar dos anos na carreira, eles acabaram se concentrando mais nos aspectos ligados ao conhecimento teórico da profissão deixando de lado as reflexões em torno de seus objetivos pessoais;

2. Demonstrar os benefícios do trabalho colaborativo entre os professores, valorizando as experiências do trabalho colaborativo já que, embora trabalhassem juntos, não havia ocasiões programadas em que eles fossem incentivados a trabalharem juntos.

Tendo conhecido a pesquisa de Bronk (2010) e os fatores que ela considerou como importantes para levar os participantes de sua pesquisa a realizar um Bom trabalho como professores, não poderíamos deixar de assinalar que, ao conduzir os professores a refletir seus objetivos pessoais em contraste com os objetivos de suas profissões e ter fomentado o trabalho colaborativo, Bronk (2010) também propiciou cenários em que os professores foram levados a resolver problemas (P21, 2009) e tomar suas decisões preocupando-se com o mundo além do self<sup>14</sup>.

Por consequência, vivenciando esses cenários complexos, para Damon (2009), os indivíduos acabam por perceber o sentido da sua vida profissional já que acabam desenvolvendo "o desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para assuntos maiores e além do *self¹5*". (DAMON et al. 2003, p. 121)

Essa também é a opinião de Rathman (2010) que, embora atuando em um campo distinto de Bronk (2010), acabou por investigar indivíduos que se consideravam "alinhados" com os objetivos organizacionais e com seus próprios objetivos pessoais. Para Rathman (2010) além do autoconhecimento e da autocompreensão, o alinhamento pessoal é importante por ser:

[...] um precursor necessário para identificar o Projeto de Vida <sup>16</sup> de alguém, fazer um bom trabalho em todos os aspectos da vida, e para determinar o que será uma vida boa com base em seus valores, crenças, necessidades, desejos e talentos. Na idade adulta, o alinhamento pessoal pode acontecem por meio da reflexão sobre os desafios da vida, suas experiências. (RATHMAN, 2010, p. 226-227, tradução nossa.)

<sup>16</sup> A palavra em inglês *purpose*, usualmente é traduzida para a língua portuguesa como propósito. Optamos por utilizar a palavra Projeto de Vida por estarmos alinhados teoricamente as pesquisas de Damon et al. (2003) bem como a tradução que foi dada a essa palavra na edição brasileira do livro de Damon (2009). Assim, compreendermos que quando falamos em Projeto, necessariamente estamos considerando as intenções pessoais, desejos e principalmente a ideia de seja algo estável e que impacte a vida do indivíduo e dos outros ao seu redor.

.

<sup>14</sup> O termo Self não possui tradução escrita para a língua portuguesa por ser recorrente em estudos da área da Psicologia. No livro "O que o jovem quer da vida: como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes" o termo beyond the self foi traduzido para a língua portuguesa como "além do eu" (DAMON, 2009, p. 53). No entanto, por este estudo estar inserido em uma perspectiva educacional, mas também psicológica, optarmos por permanecer com o termo em inglês por ser um vocábulo muito recorrente e importante em estudos teóricos da Psicologia.

Analogamente, retomando o que Gardner disse quando apresentou o que seriam os 3 "E´s", poderíamos associar o que Damon et al. (2003) descreveu como situações em que o indivíduo sente o desejo de fazer a diferença no mundo ao seu redor com o conceito de Engajamento no trabalho de Gardner et al. (2010), já que por sua vez, ele compreende ser um trabalho realizado com engajamento algo que "[...] faz-nos sentir bem e corretos, é pessoalmente **engajado**, produzindo boas experiências subjetivas." (GARDNER, 2010, p. 10, tradução nossa.)

Nessa esteira, Berg et al. (2003) acredita que o que constituiu um Bom trabalho em uma profissão depende "do impacto que o trabalho terá sobre aqueles a quem a profissão se responsabiliza e de como pretende contribuir para um bem maior". (BERG et al., 2003, p. 42, tradução nossa.)

Berg et al. (2003) constatou ainda que a grande dificuldade para se observar o Engajamento pessoal no trabalho, falando especificamente de âmbitos educacionais, é a de se estabelecer conexões entre o que a instituição de ensino espera e o que os professores, administradores e até os alunos esperam. Nesse sentido, para o autor, o grande desafio das instituições escolares é fazer com que o trabalho realizado por esses profissionais seja "vivenciado como significativo e agradável por aqueles que o fazem". (BERG et al. 2003, p. 47)

Assim, se tivéssemos que definir em apenas uma citação o significado de Engajamento na atividade laboral, diríamos que:

Quando, além disso, a atividade serve a fins que a pessoa abraça de todo o coração, ela se torna profundamente engajada. Isso vale para o engajamento com a música, uma peça dramática, a leitura (ou escrita) de um bom romance. E o mesmo se aplica ao trabalho no ensino superior: torna-se envolvente quando o trabalho tem uma meta que o trabalhador considera clara e válida, quando as tarefas são bem definidas e factíveis, quando o trabalhador sabe que seu esforço faz a diferença. (BERG et al. 2003, p. 47, tradução nossa.)

Dito de outro modo, para Gardner et al. (2004), "Good workers" ou Bons trabalhadores podem ser reconhecidos por serem pessoas totalmente engajadas no que fazem além de também serem "portadores" dos outros dois E's: prezarem pela Ética e também pela Excelência nos termos que apresentamos nos parágrafos anteriores. De forma resumida, Gardner et al. (2004) acreditam que o Engajamento seria o "E" responsável por dar corpo as atitudes de um indivíduo Ético e Excelente em suas atividades.

Salientamos ainda que, para Gardner et al. (2004), além de sua própria identidade (que já discutimos anteriormente), os trabalhadores Engajados (em qualquer profissão) costumam refletir sobre sua Missão e sobre os Padrões que cada profissão prescreve. As reflexões sobre a Missão estão ligadas ao comprometimento que cada profissional tem em relação às necessidades básicas da nossa sociedade e que como profissional, esteja comprometido em realizar. No âmbito educacional, por exemplo, "[...] os professores passam adiante os conhecimentos mais importantes do passado e preparam os alunos para o futuro." (GARDNER et al. 2004, p. 26)

Refletir sobre os Padrões que cada profissão possui envolve a capacidade dos profissionais em responder a seguinte pergunta proposta por Gardner et al. (2004, p. 26): "Quais profissionais da minha área trabalham melhor e por quê?" Para os autores, ao responder essa pergunta, os profissionais conseguirão compreender os padrões que foram integrados à profissão e que devem ser aceitos por qualquer profissional. Como exemplo de reflexão sobre Padrões os autores citaram padrões que podem ser comparáveis para profissionais de carreiras distintas. No exemplo, um advogado e um professor.

[...] espera-se que os advogados sejam pessoalmente éticos, ofereçam a melhor defesa possível para seus clientes, não escondam informações do tribunal, não usem testemunhos falsos e mantenham as confidências em sigilo. Espera-se que os professores sejam exemplos morais, sejam beminformados, tratem crianças e jovens com justiça e evitem relacionamentos pessoais com seus alunos. (GARDNER et. al. 2004, p. 26)

Para Rathman (2010), falando especificamente da carreira docente (professores), só será possível repensar a Missão, os Padrões e a Identidade tanto das instituições de ensino quanto dos professores se "deixarmos de pensar que o papel das escolas é apenas proporcionar uma formação acadêmica" (RATHMAN, 2010, p. 234, tradução nossa.)

Essa também é a visão de Araújo (2005), que refletindo conceitos de cidadania, constatou estarem as escolas presas ao modelo de formação de cidadão da Grécia antiga. Nesse sentido, Araújo (2005), realizando uma crítica assertiva ao que se considera papel da escola no século XXI, chama-nos a atenção sobre a necessidade de tornarmos, de fato, as escolas espaços de construção da cidadania já que,

como o conceito de cidadania atual é diferente daquele de 2 mil anos atrás, ocorre um problema que muitos não percebem: nosso currículo, com tais conteúdos e disciplinas, exerce a função apenas de instruir os alunos e as alunas sobre os conhecimentos construídos historicamente pela

humanidade, e não de formar eticamente o cidadão e a cidadã que vive nas sociedades contemporâneas. Assim, o objetivo da formação ética e moral das futuras gerações, apesar de estar presente nos textos das propostas curriculares ou nos projetos político-pedagógicos das escolas, historicamente acabou sendo deslocado do espaço público e delegado às famílias e às igrejas. (ARAÚJO, 2005, p. 32)

Em um sentido muito amplo, concordamos com Araújo (2005) e Rathman (2010) por acreditarmos que as instituições de ensino devam ser espaços de construção e não apenas de transmissão de conhecimento ou de competências e habilidades socioemocionais, como já dissemos. Contudo, reconhecemos que não podemos dizer que há unanimidade no diz respeito ao que se espera dos professores, tanto no sentido de corpo de valores (inclusive éticos) quanto no que diz respeito às habilidades que estes profissionais devam possuir quando estão a serviço das instituições escolares e, portanto, de nossos jovens.

Assumindo uma perspectiva complexa, ainda que os professores sejam portadores dos 4 C's, para Rathman (2010), necessariamente, devem ser capazes de mediar, facilitar e auxiliar os seus alunos a realizarem uma análise concreta do mundo ao seu redor:

Com base no que tenho observado nas escolas, os alunos precisam ser mediados por adultos <sup>17</sup>e ter suas discussões facilitadas por adultos para que consigam explorar atributos pessoais, dificuldades e objetivos de planejamento de vida. Além disso, entender como desenvolver relacionamentos, sejam eles pessoais, como um membro da comunidade, ou como cidadão, requer uma consideração de risco e equilíbrio, bem como definições provisórias de sucesso e fracasso. Essas discussões podem ajudar os jovens a decidir suas próprias medidas de excelência, incluindo seus valores e ética consequentemente levando ao engajamento nas tarefas, associando e criando campos que são pessoalmente significativos e gratificantes tanto para si mesmo quanto como contribuição para o mundo maior. (RATHMAN, 2010, p. 235, tradução nossa.)

As constatações feitas por Rathamn (2010) talvez façam mais sentido para nós se buscarmos compreender a importância de um profissional, neste caso, o professor, observando a necessidade de encorajarmos a realização de suas atividades com

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Embora a autora utilize as palavras "adult-led" e "adult-facilitated", por não ser nossa intenção relativizar a atividade docente, cumpre-nos esclarecer que, embora a tradução que realizamos tenha utilizado a palavra "adulto", o contexto do artigo de Rathman (2010), deixa claro que o professor é, por excelência, o profissional indicado para atuar nestas circunstâncias junto aos jovens. Porém, por estarem inseridos no mundo real, não são os únicos já que os alunos também frequentam outros espaços de interação comunitária. Nas palavras da autora, "A escola é o único equalizador fator na vida de TODAS as crianças. É o único lugar onde cada criança, não importa de que tipo de família ele ou ela vem, pode entrar em contato com uma variedade de adultos que podem orientá-las para que possam fazer escolhas de vida positivas." (RATHAMN, 2010, p. 237, tradução nossa)

responsabilidade. Costumamos falar em responsabilidade para nos referirmos a situações cotidianas. Ele é um homem responsável porque paga suas contas em dia. Ela é uma mulher responsável por administrar a sua empresa. Contudo, dificilmente conseguimos observar o emprego da palavra responsabilidade como, de fato, ela deveria ser empregada.

Diante desse contexto, nós assumimos o lado dos que acreditam que um professor que tenha em sua consciência a responsabilidade nos moldes de Freire (1996) propôs em sua Pedagogia da Autonomia, de conduzir seus alunos à realidade do mundo, que se sinta "chamado" para essa carreira, terá grandes chances de conseguir realizar um Bom trabalho. (GARDNER et al. 2009)

Nesse sentido, para Davies (2010), o fato dos pesquisadores envolvidos no projeto *The GoodWork* terem inserido o terceiro "E" de Engajamento, trouxe à tona a importância de se discutir a relação do trabalho e da responsabilidade. Realizando uma crítica a forma de se pensar o trabalho apenas como "uma ocupação", Gardner et al. (2009) afirmam que, quando pensamos dessa forma:

[...] a esfera da responsabilidade torna-se necessariamente mais restrita. Somos responsáveis por executar o que foi, por escrito, definido como sendo nossa função - e nada mais. Somos pagos pelo que fizemos, contanto que o façamos. E quando surge uma oportunidade melhor, ou quando nossa organização decide que nossos préstimos não são mais necessários, seguimos adiante. (GARDNER et al. 2009, p. 17)

Na visão de Gardner et al. (2009), um conceito-chave para que consigamos entender a necessidade da intersecção das esferas do trabalho e da responsabilidade é da "vocação ou chamamento". (GARDNER et al. 2009, p. 16)

Partindo das concepções religiosas de vocação ou chamamento, Gardner et al. (2009) explicam que seja no protestantismo ou calvinismo, os indivíduos aprendem de forma intuitiva que realizam determinado trabalho apenas por terem sido "chamadas por Deus" para aquelas atividades. A partir dessa concepção, espera-se que o trabalho seja realizado com responsabilidade e que esses indivíduos prosperem no sentido monetário da palavra.

Contudo, alicerçados nos princípios de Kant (2004, p. 10), que no núcleo de sua reflexão filosófica afirma que "devo portar-me sempre de modo que eu possa também querer que minha máxima se torne em lei universal", Gardner et al. (2009) compreendem a responsabilidade por uma ótica mais construtiva. O indivíduo não

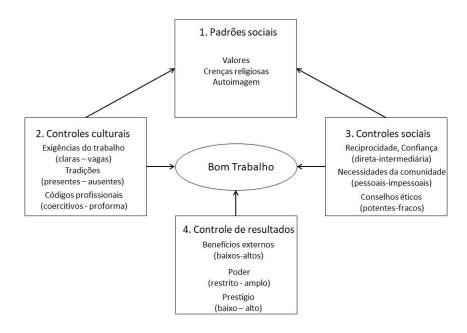
deve ser classificado como responsável apenas por desejar prosperar financeiramente em sua carreira como afirmam as visões religiosas. Muito pelo contrário:

precisamos agir com relação aos outros do modo que gostaríamos que todos os demais se comportassem, e deveríamos evitar aquelas ações — por mais tentadoras que sejam — que não possam ser enquadradas em tal universalização. (GARDNER et al. 2009, p. 16)

Desse modo, tendo apresentado a ampla discussão em torno dos três "E´s", gostaríamos de apresentar um modelo gráfico de conceituação dos principais elementos de Bom trabalho que foi elaborado por Gardner et al. (2009) e que serve como base para análise das pesquisas por pelos pesquisadores credenciados a este projeto.

## 3.2.1. Os elementos de um Bom trabalho

FIGURA 7: Uma versão gráfica dos principais elementos do Bom trabalho.



Fonte: Gardner et al. (2009)

Neste modelo, os quatro elementos distintos definem a realização ou não de um Bom trabalho. A seguir, abordaremos de forma resumida cada um deles.

- 1. Padrões sociais: aqui encontra-se o profissional em seu individual. Suas motivações, temperamento, caráter que, de forma combinada, determinarão se ele irá realizar um trabalho ético, excelente e engajado de forma responsável ou se irá se valer de seus padrões pessoais para "comprometer o resultado do trabalho e realizar um trabalho irresponsável" (GARDNER et. al. 2009, p. 20)
- Controles culturais: refere-se ao âmbito que se realiza a atividade de trabalho. De forma geral, todas as profissões possuem um conjunto de crenças, valores e expectativas que se desenvolveram ao longo de sua existência. "Elas são conhecidas dos profissionais e carregam consigo determinada força." (GARDNER et al. 2009, p. 20)

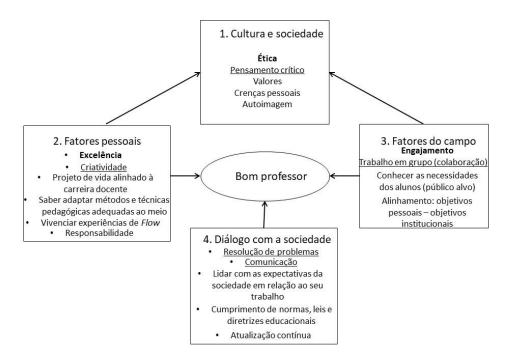
- 3. Controles sociais: são as forças do campo. Podemos dizer que são estruturas de conhecimentos e valores que são centrais para cada profissão ou, numa perspectiva sociológica, os indivíduos, instituições, órgãos colegiados e conselhos de classe que realizam a tomada de decisões. Na definição dos autores, são "os indivíduos que propiciam ou negam oportunidades e prêmios e os avaliadores que ajuízam o mérito do trabalho a curto prazo ou longa distância." (GARDNER et al. 2009, p. 20)
- 4. Controle de resultados: Seria um sistema de recompensas presente no entorno da sociedade. Neste elemento, os indivíduos, cada âmbito de atividade e os campos de atuação aparecem integrados já que vivemos uma sociedade globalizada e que, indiretamente, acaba admitindo diversas formas de "sanções e recompensas." (GARDNER et al. 2009, p. 20)

Para os autores, à medida que exista um bom alinhamento entre esses quatro elementos, maior é a probabilidade de que exista um Bom trabalho já que o indivíduo estará caminhará na mesma direção ao perceber um alinhamento entre seus valores pessoais, os valores e crenças do âmbito profissional e consequentemente, não se sentirá distante das forças do campo.

Assim sendo, no modelo a seguir, buscamos construir de forma gráfica, os elementos necessários para que possamos falar em Bom trabalho na atividade docente.

## 3.2.2 - Os elementos necessários a um Bom professor

**FIGURA 8:** Versão gráfica dos principais elementos esperados em um Bom professor.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse modelo, buscamos contextualizar os três "E's" de Gardner (2010) que considera como essenciais a todos os profissionais que desejam realizar um Bom trabalho - Ética, Excelência e Engajamento. Também foram inseridos os "4C's" da P21 (2009), as habilidades socioemocionais de aprendizagem e inovação consideradas essenciais aos indivíduos do século XXI - Criatividade e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico, Trabalho em grupo (colaboração) e Comunicação. Além disso, inserirmos os demais elementos alicerçados no constructo teórico que elaboramos com base em Csikszentmihalyi (1988, 1999, 2004) , Dawis (1996), Freire (1996), Alencar e Mitjans Martinez (1999), Seligman e Csikszentmihaly (2000) , Berg et al. (2003), Araújo (2005), Gardner et al. (2004, 2009), Tenreiro-Vieira (2004), Gardner e Shulman (2005), Araújo, Puig e Arantes (2007), Damon (2009), Bronk (2010), Rathman (2010), Moran (2010) e Nakamura (2010), Freire e Silva (2014) e Neto (2014).

- 1. Cultura e sociedade: partindo da concepção aristotélica de ética, compreendemos que só podemos observar a ética se o indivíduo estiver em diálogo com a sociedade e suas diversas formas de cultura. Nesse sentido, também estariam em cena seus valores, suas crenças pessoais e a sua identidade, que optamos por chamá-la de autoimagem em consonância com Gardner et al. (2009). Suas ações seriam realizadas por meio de análise do cenário e, portanto, com o emprego do pensamento crítico (TENREIRO-VIEIRA, 2004; P21, 2009), que para Rathman (2010), é uma habilidade muito necessária especialmente por estarem os professores em constante diálogo com os membros da sociedade. (DAWIS, 1996; ARAÚJO, PUIG e ARANTES, 2007; ARISTÓTELES, 2009; GARDNER et al. 2009)
- 2. Fatores pessoais: Tendo a Excelência como objetivo, consideramos que a criatividade, no formato discutido por Csikszentmihalyi (1988) (em que a criatividade vislumbrada por meio da interação indivíduo, domínio e campo) como habilidade necessária para que os professores possam interagir com o meio. Através do processo criativo, inspirados em Alencar e Mitjans Martinez (1999) e Berg et al. (2003), podemos dizer que o professor conseguirá se adaptar às técnicas e métodos pedagógicos adequados a cada contexto (meio) em que ele possa atuar (como por exemplo, utilizar meios tecnológicos, empregar metodologias distintas de acordo com a necessidade de cada aluno ou sala) de forma que o diálogo com a sociedade (campo) seja um elemento central na relação do profissional do professor. Também consideramos a necessidade de se ter um Projeto de Vida alinhado à carreira docente já que para Bronk (2010) esse fator pôde ser considerado um divisor de águas entre os professores que agiam com responsabilidade e os que não agiam. Por fim, acreditamos que as experiências de Flow amplamente discutidas por Csikszentmihalyi (1988, 1999, 2004), podem contribuir com a satisfação pessoal do indivíduo bem como podem sinalizar que os outros elementos necessários para a construção dos fatores pessoais estão presentes (ou não). Por último, porém não menos importante, alicerçados em Freire (1996) e em Gardner et al. (2009), consideramos a responsabilidade como um princípio que pode contribuir de forma positiva com o relacionamento do professor com sua

- própria história, seus valores de forma que possa ser proativo e não esperar para agir apenas quando houver alguma determinação.
- 3. Fatores do campo: Em nosso modelo, o Engajamento proposto por Gardner et al. (2009) seria o elemento essencial. Professores Engajados conseguem trabalhar em grupo de forma colaborativa (NETO, 2014), habilidade que foi constatada como necessária por Bronk (2010) já que em sua pesquisa, Bronk constatou que, fomentando práticas de trabalhando em grupo e levando-os a refletir acerca de seus Projetos de vida, os professores envolvidos em sua pesquisa conseguiram perceber a necessidade de se alinhar os seus objetivos pessoais com os objetivos organizacionais.
- 4. Diálogo com a sociedade: Assim como Gardner et al. (2004, 2010), acreditamos que todas as profissões devem estar em diálogo contínuo com a sociedade. Na área da saúde, do médico ao enfermeiro devem saber lidar com as expectativas de seus pacientes e dos que estão sob seus cuidados em relação aos trabalhos que desenvolvem. Na área Educação não deve ser diferente. Do diretor de escola ao professor, inspirados em Rathman (2010) Freire e Silva (2014), acreditamos ser necessário que saibam lidar com as expectativas da comunidade, especialmente de seus alunos (público-alvo). Para que isso ocorra, o diálogo dos professores com a sociedade deve ser permeado pelo conhecimento e cumprimento das normas, leis e diretrizes educacionais vigentes e também por sua atualização contínua (cursos de extensão, especializações na área), enfim, toda contribuição formativa que possa afastar a forma de se enxergar o trabalho docente apenas como uma "ocupação". (GARDNER et al. 2009)

Ao elaborar esse modelo, imaginamos que, se nos ativéssemos apenas às habilidades. deixaríamos de considerar Se os princípios necessários. considerássemos apenas os princípios, estaríamos na contramão conceitual da relevância que os princípios da Ética, da Excelência e do Engajamento propõe. Dessa forma, ao considerarmos as habilidades associadas com esses princípios, acabamos por elaborar um modelo que também poderia ser chamado de modelo de competências esperadas de um Bom professor, já que enviesados pela discussão teórica que realizamos no tópico 2.1, consideramos ser competente o indivíduo que conseguisse articular além das habilidades, conhecimentos, atitudes e valores de forma a integrá-los visando atender as necessidades diversas dos diferentes contextos. (PERRENOUD, 2000; ZARIFIAN, 2000; ALLESSANDRINI, 2002; LE BOTERF, 2003; MACHADO, 2004, UNESCO, 2016)

Enfim, para encerrar este capítulo, gostaríamos de retomar uma pergunta que fizemos nos parágrafos iniciais: Seriam os profissionais que consideramos não serem capazes de realizar um Bom trabalho hoje a juventude que, no passado, cresceu sem que pudessem refletir amplamente sobre essas questões?

Reformulando essa pergunta e buscando considerar apenas os profissionais de carreira docente - os professores, teríamos a seguinte sentença: Seriam os professores que consideramos não serem capazes de realizar um Bom trabalho hoje a juventude que, no passado, cresceu sem que pudessem refletir amplamente sobre essas questões?

Talvez, para que pudéssemos responder a essa pergunta de uma forma mais concreta, tivéssemos que refletir amplamente, seja acerca dos fatores pessoais (Projetos de vida, desejos, sonhos) seja sobre os fatores da sociedade (os currículos de formação docente das Universidades e quais competências e habilidades eles desenvolvem durante o tempo de graduação). Contudo, acreditamos que apenas o fato de conseguirmos identificar em um professor que considerarmos não realizar um Bom trabalho a ausência dos elementos inseridos no item "cultura e sociedade" (ética e valores, por exemplo) ou o desprezo aos elementos inseridos no item "diálogo com a sociedade", já pode nos fornecer uma prévia de quão complexa seria a resposta para essa pergunta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iniciar o meu percurso nessa pesquisa, tinha como horizonte um caminho desconhecido. Minhas inquietações iniciais foram essenciais para que eu pudesse debruçar-me sobre as diversas fontes e referenciais teóricos com os quais o leitor também pôde estabelecer uma aproximação. Como disse na introdução dessa dissertação, já era esperado encontrar dificuldades, especialmente por ter constatado ainda nos levantamentos bibliográficos iniciais (LAKATOS; MARCONI, 2003), que não havia consenso no que diz respeito à construção dos conceitos do que viriam a ser as competências e as habilidades, situação que se tornou um pouco mais complexa ao acrescentarmos a nomenclatura "socioemocionais". Contudo, reconhecendo a necessidade de desvelarmos esses conceitos para que então pudéssemos refletir acerca das competências e habilidades que seriam necessárias ao professor do século XXI, estabeleci a seguinte pergunta (problema) de pesquisa:

Quais são as competências e habilidades necessárias ao Bom Professor do século XXI para que possa realizar um Bom trabalho?

É bem verdade que fui ousado ao elaborar essa pergunta de pesquisa. Ao seguir a perspectiva de Machado (2004), que assinalou ser necessário reportar-se a um contexto para que se possa falar em competências ou em habilidades, optei por escolher um sujeito – o professor – para que, a partir dos contextos profissionais docentes, pudéssemos refletir teoricamente sobre competências, habilidades e, consequentemente, sobre o que viria a ser um Bom trabalho. (GARDNER et al. 2010)

A seguir, a partir da formulação do problema, fundamentamos nossa pesquisa bibliográfica em duas frentes. A começar pela discussão em torno do que viram a ser competências e habilidades, compreendemos as mudanças ocorridas no que diz respeito aos conceitos e definições ao longo da segunda metade do século XX até os dias atuais. Seguindo o Método histórico de procedimento (LAKATOS; MARCONI, 2003), enveredamos nossa pesquisa pelos percursos que haviam sido traçados por Administradores, Economistas, Educadores e Psicólogos, bem como por organizações de relevância internacional: WHITE (1959), GUILFORD (1959), NEISSER, (1967), FAURE et al. (1972), PIERÓN (1973), MCCLELLAND (1973), KAUTZ (1974), CRONBACH, (1975), MESSICK (1979), BURGOYNE (1988), DE

LANDSHEERE (1988), CARR, (1993), SPENCER e SPENCER (1993), HYLAND (1993), GREEN, (1996), HAGER e GONCZI, (1996), DELORS et al. (1996), KIRSCHNER et al. (1997), ZARIFIAN, (2000), PERRENOUD, (2000), ARNOLD et al., (2001), ALLESSANDRINI (2002), MENEZES (2003), MACEDO (2003; 2008), CANÁRIO (2003), MACHADO, (2002; 2004; 2006; 2016), LE BOTERF, (2003), LE DEIST e WINTERTON (2005), DENYER, (2007), FIGEL (2007), HECKMAN, (2008), KIRBY et al. (2010), TERRASÊCA, CARAMELO e MEDINA (2011), COULET, (2011), SANTOS e PRIMI, (2014), ELFERT (2016), UNESCO, (2000; 2012; 2015; 2016;2017), OECD, (2018), CHERNYSHENKO et al. (2018a; 2018b) e EL HAMMIOUI, (2019).

Dessa forma, a partir do que foi discutido, (FIGEL, 2007, COULET, 2011, MACHADO, 2016, UNESCO, 2016, EL HAMMIOUI, 2019) defino competência como algo que se desenvolve ao longo de nossas vidas e, portanto, exige uma combinação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que, por sua vez, devem ser apropriados ao contexto, de forma a possibilitar ao indivíduo condições para que realize determinada tarefa em uma determinada situação. Isso, porém, não significa que possamos falar em competência apenas nessa ou naquela circunstância. Nesse sentido, a concepção de competência que apresento aqui deve envolver condições para que o indivíduo competente extrapole âmbitos e atue empregando seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em múltiplos contextos e nas diversas condições (de estresse, de competitividade, de adversidades ou de situações novas). Quem é competente, ainda que não possua habilidades iguais para realizar todas as tarefas, ao menos reúne um conjunto de valores e conhecimentos técnicos. Possuindo atitude, conseguirá desenvolver a habilidade necessária para também se tornar competente em outras tarefas, cargos ou funções. Assumindo uma visão construtivista, acredito que qualquer indivíduo possa se tornar competente, desde que tenha interesse e o suporte necessário.

Ainda revistando primeira frente dessa dissertação, tendo apresentado o meu conceito de competência a partir do que podemos chamar de enfoque multidimensional e holístico, dediquei-me a desvelar conceitos e nomenclaturas para a palavra habilidade. Nesse ponto, chamo a atenção para um detalhe necessário ao falarmos em competências e habilidades. Extrapolando a definição que Machado (2002) deu para habilidades chamando-as de "microcompetências", digo que as habilidades, na verdade, são pequenas peças de um grande "quebra-cabeças" chamado competência. Faço questão de fazer essa analogia por entender que, da

mesma forma que um quebra-cabeças nunca é montado seguindo a mesma ordem (ainda que seja montado pela mesma pessoa pela segunda ou terceira vez), nem todos desenvolvem ou desenvolverão habilidades de forma única, linear ou por um mesmo caminho.

Sustento essa definição após ter notado que, por trás das diferentes nomenclaturas que constatamos serem utilizadas ao nos referirmos às habilidades: soft skills, habilidades socioemocionais, habilidades não cognitivas, habilidades para a vida (Life skills), também estariam os interesses tanto na forma ou proposta de desenvolvimento empregada quanto no resultado ou o que se espera do indivíduo detentor dessa ou daquela habilidade.

A esse despeito, entendo que o marco ou divisor teórico do século XX que ampliou essa discussão tenha sido a publicação do artigo de Messick (1979), que passou a utilizar a nomenclatura habilidades não cognitivas (HECKMAN, 2008). Embora reconheça a importância desses estudos, acredito que o uso desse termo, além de não ser correto, já que quase todas as atividades humanas exigem cognição, (NEISSER, 1967, HARRISON, 2018), representou interesses de Economistas (que até então não participavam de pesquisas ligadas à Psicologia).

O próprio acrônimo 4 C's estabelecido pela P21 (2009) possui particularidades e representa interesses de grandes organizações. Embora tenha elegido a criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em grupo (colaboração), que, juntamente com a comunicação, seriam o que chamei de habilidades socioemocionais do século XXI, não posso deixar de mencionar que, a meu ver, não seriam as únicas. Acrescentando um "P" de Purpose ou Projeto de Vida (DAMON, 2009), transformaria esse acrônimo em "4 C's + P" por acreditar que, sem uma intenção, um Projeto ou algo que os faça irem além, os indivíduos acabam desenvolvendo as habilidades "no vazio" ou apenas para atenderem interesses que lhes são alheios.

Tendo feito essas ressalvas a respeito do que chamamos de primeira frente dessa pesquisa, buscaremos retomar o que seria a segunda frente: Um Bom trabalho. Neste contexto, partimos do pressuposto de que não poderíamos pensar no trabalho apenas pela ótica das relações de produção (CSIKSZENTMIHALYI, 2010) e, portanto, elegemos a Ética, a Excelência e o Engajamento como essenciais para que um indivíduo possa realizar um Bom trabalho. (GARDNER et al. 2010)

Como havia dito na introdução dessa pesquisa, as concepções filosóficas ou definições sociológicas de trabalho, muitas vezes, não trazem um sentido positivo. Logo, a partir do que foi discutido ao longo do tópico 3, posso dizer que, assim como nas discussões em torno das competências e das habilidades, há interesses que estão por trás das relações de trabalho. Trazendo esse campo especificamente para a Educação, entendo que o discurso que vise cobrar ou exigir que os professores pratiquem os princípios do três E's não se sustenta. Aliás, o próprio percurso teórico que foi traçado para apresentar essa perspectiva foi enfático e unânime em definir que a prática desses princípios deve nascer de vivência, dos exemplos e, principalmente, partir de uma atividade que faça sentido ou que dê sentido a vida de quem a pratica. Retomo aqui uma pontuação relevante que fiz no parágrafo anterior quando sugeri a nomenclatura 4 C's + P: Um professor que não tenha um Projeto de Vida ligado à docência, que não veja sentido em suas ações, dificilmente conseguirá viver os três E´s. Não há Ética onde não há princípios. Não há Excelência sem dedicação. Não há Engajamento sem que haja a junção da Ética, da Excelência, dos 4'Cs +P, de forma que enxergo o Engajamento como resultado da prática simultânea dos princípios com habilidades e tendo como horizonte um Projeto de Vida.

Diante disso, bem como das reflexões já realizadas ao longo dessa pesquisa, estabeleço três definições que nos servirão como parâmetros para discutir os nossos objetivos e, consequentemente, responder à pergunta (problema) de pesquisa:

- 1. Um indivíduo competente possui, além de habilidades, conhecimentos teóricos, valores e atitudes que o credenciam a participar e interferir nos múltiplos contextos, não se limitando apenas a esse ou aquele cenário. Nesse sentido, extrapolar âmbitos é uma característica indissociável do conceito de competência.
- 2. As habilidades socioemocionais do século XXI são aquelas que exigem do indivíduo não apenas conhecimento teórico. De forma complexa, exigem a articulação de aspectos cognitivos, valores e atitudes de forma a propiciar ao indivíduo condições de se posicionar diante de determinada situação, tarefa ou problema.
- 3. Um Bom trabalho NÂO é aquele que, revestido apenas de intenções monetárias, "paga" um bom salário ou propicia "status" ao indivíduo. Na contramão dessas definições, entendemos um Bom trabalho como aquele que, impregnado de

sentido àquele que o realiza, resulta em atividades que são pautadas pela Ética, desenvolvidas com Excelência e, por serem executadas com as habilidades necessárias (4'C's +P), com responsabilidade, e percebidas como algo além do self (DAMON, 2003), geram Engajamento naqueles que o realizam.

A partir dessas definições, podemos discutir nossos objetivos específicos, que, por sua vez, nos permitirão responder à pergunta (problema) de pesquisa.

1º Objetivo: Mapear as perspectivas teóricas e apresentar os diferentes pontos de vista envoltos nos referenciais elaborados por Administradores, Economistas, Educadores e Psicólogos, bem como os que foram publicados por organizações de representatividade internacional como a UNESCO e a OECD em que seja possível encontrar a visão e a perspectiva dessas organizações para desenvolvimento de competências e habilidades;

Para atingir esse objetivo, empreendemos um longo percurso em busca das definições elaboradas pelos teóricos que tiveram trabalhos publicados sobre a temática "competência e habilidades".

Dessa forma, identifico quatro perspectivas teóricas que seriam o pressuposto dos diversos autores presentes neste referencial teórico:

- 1. Psicologia Diferencial
- 2. Behaviorismo ou Psicologia comportamental
- 3. Psicologia da Personalidade
- Visão multidimensional e holística

As pesquisas desenvolvidas por economistas e administradores como Heckman (2008), Santos e Primi (2014), Heckman e Kautz (2012) e pela OECD (2008) estariam alicerçadas em modelos teóricos credenciados à Psicologia da Personalidade e ao behaviorismo, compreendendo, portanto, as competências e habilidades como fatores comportamentais que, juntamente com os atributos de personalidade, seriam necessários aos indivíduos em ambientes de trabalho ou de negócios corporativos.

Já nas pesquisas desenvolvidas por psicólogos, pudemos encontrar pressupostos da Psicologia da Personalidade (ALLPORT, 1934, WHITE, 1959, MCCLELLAND, 1973) e da Psicologia Diferencial (GUILFORD, 1959, PIERÓN, 1973, MESSICK, 1979). Dessa forma, para esses autores, de uma forma geral, as competências e habilidades, além de serem fruto da combinação de atributos de personalidade como o BIG FIVE, também deveriam ser passíveis de serem "medidas" ou "testadas".

Nas pesquisas desenvolvidas por educadores, destacamos a visão multidimensional e holística de competência. Teóricos como Menezes (2003), Coulet e Zarifian (2000) e Machado (2016) não desprezaram os aspectos cognitivos envolvidos no ato do indivíduo manifestar suas competências e habilidades. Além disso, acrescentaram a necessidade de se considerar, antes de falarem em competências, os valores, as atitudes e a capacidade do indivíduo em empregá-las nas diversas situações e contextos.

Dessa forma, retomando o que disse anteriormente, ao constatar que existem interesses que estão por trás de cada definição e das diferentes nomenclaturas para a palavra habilidade, falando especificamente das pesquisas desenvolvidas por educadores e credenciadas ao Mundo da Educação, acredito que ainda não tenhamos uma base concreta ou sólida que possamos dizer ter sido totalmente elaborada por educadores. Não desprezo as contribuições da Psicologia. Muito pelo contrário. Entendo que tenhamos que partir delas para que possamos amadurecer a visão teórica que possuímos a respeito e, mais importante, para que possamos enviesar as nossas práticas educativas que visem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, por exemplo. Não há como construir um modelo pedagógico de desenvolvimento das habilidades sem antes conhecer as dinâmicas envolvidas no processo de desenvolvimento delas ou até mesmo sem partir do pressuposto que nem todos possuem (ou anseiam desenvolver) as mesmas habilidades e, portanto, modelos que visem padronizar para provocar esse desenvolvimento podem não ser efetivos.

Nesse contexto, considero a UNESCO (2000, 2015, 2016), que atua no mundo inteiro como um parâmetro para a Educação, um caso à parte. Por ser uma organização que reúne pressupostos teóricos oriundos de pesquisas guiadas por economistas, psicólogos e educadores, ela acaba sendo o único organismo de relevância internacional que transitou e que ainda transita dentre os diversos

pressupostos teóricos. Por outro lado, ainda que seja responsável pelas pesquisas desenvolvidas por Faure et al. (1973) e Delors et al. (1996), que, embora fossem economistas, propiciaram excelentes contribuições a visão multidimensional e holística de competência, demonstrou algumas contradições ou mudanças de paradigma em suas publicações a partir do século XXI. Ora percebemos essa instituição inclinada aos interesses ligados à formação integral do ser humano, ora ligada a interesses tecnicistas, do mercado de trabalho e de grandes organizações.

2º Objetivo: Elencar quais são as habilidades necessárias ao professor do século XXI.

Para alcançar esse objetivo, considerei as habilidades que haviam sido objeto de investigação nas diversas pesquisas que estão presentes nesse referencial. Dessa forma, estabelecemos como prioritárias as habilidades Criatividade, Pensamento Crítico e Resolução de Problemas e Trabalho em Grupo (Colaboração) e Comunicação como necessárias ao professor do século XXI, chamando-as de habilidades socioemocionais do século XXI. Embora saibamos que apenas essas habilidades não sejam suficientes e que na maioria das vezes, o que se espera de habilidades do professor enquanto profissional seja uma realidade volátil e desconhecida, os resultados das pesquisas de Alencar e Mitjans Martinez (1999), Tenreiro-Vieira (2004), Neto (2014) e Freire e Silva (2014), que discutiram a importância dessas habilidades aos professores do século XXI, foram consensuais em constatar que essas seriam as habilidades mais importantes não apenas para o professor. Exatamente por acreditar que essas habilidades possibilitariam ao professor melhores condições para interagir com as realidades complexas dos ambientes diversos de formação dos jovens, concordo serem elas necessárias aos professores do século XXI. Em síntese, vejo essa dinâmica da seguinte forma: se eu preciso formar alunos que tenham habilidade em resolver problemas e pensar criticamente, por exemplo, precisarei primeiro desenvolver essas habilidades para que, então, possa auxiliá-los nesse percurso.

3º Objetivo: Identificar se os princípios da Ética, da Excelência e do Engajamento, propostos nas pesquisas desenvolvidas por Gardner et al. (2010) no projeto "The Goodwork" como pilares de um Bom trabalho podem ser aplicáveis aos profissionais da carreira docente, os professores brasileiros do século XXI.

Ao delimitarmos esse objetivo, visávamos afastarmo-nos de visões reducionistas e de perspectivas que viessem compreender o professor como um indivíduo que necessita "adquirir" habilidades. Nesse sentido, ao discutirmos a Ética, a Excelência e o Engajamento à luz de teóricos do projeto The GoodWork, pudemos compreender, por meio das evidências científicas apresentadas por autores como Csikszentmihaly (1999), Gardner et al. (2004, 2010), Bronk (2010), Rathman (2010), Moran (2010) e Nakamura (2010) que, por serem princípios necessários para um Bom trabalho e sendo também os professores trabalhadores, poderíamos considerá-los como princípios necessários também à carreira docente.

Contudo, compreendendo a dinâmica específica da carreira docente, digo que não há como esperar que um professor consiga praticar os princípios da Ética, da Excelência e do Engajamento sem que antes possamos ressignificar outros aspectos envolvidos na carreira docente como, por exemplo, o próprio Projeto de Vida do professor. Acredito também que esse ressignificar tenha que partir das instituições de ensino ao repensar sua missão, padrões e identidade (RATHMAN, 2010) afinal, para formar cidadãos éticos e conscientes de seus valores (ARAÚJO, 2005), não vejo outro caminho senão o que virá quando passarmos a compreender, de fato, que as Escolas e Universidades não devam ser consideradas apenas locais de formação acadêmica.

4º Objetivo: Construir um modelo gráfico com os principais elementos esperados em um Bom professor.

Para cumprirmos esse objetivo, reunimos as diversas contribuições teóricas, bem como as evidências científicas para que pudéssemos sustentar nossa posição (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, 1999, 2004, DAWIS, 1996, FREIRE, 1996, ALENCAR; MITJANS MARTINEZ, 1999, SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALY, 2000, BERG et al., 2003, ARAÚJO, 2005, GARDNER et al., 2004, 2009, TENREIRO-VIEIRA, 2004, GARDNER; SHULMAN, 2005, ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007, DAMON, 2009, BRONK, 2010, RATHMAN, 2010, MORAN, 2010, NAKAMURA, 2010, FREIRE; SILVA, 2014, NETO, 2014).

Inspirados no modelo de Bom trabalhador de Gardner et al. (2009), consideramos ser relevante agruparmos as habilidades socioemocionais do século XXI juntamente com o Projeto de vida alinhado à carreira docente 4'C's + P e os

princípios da Ética, da Excelência e do Engajamento – três E's contextualizados em quatro diferentes campos: cultura e sociedade, fatores pessoais, fatores do campo e diálogo com a sociedade.

Assim, posso dizer que esse modelo reforça o que penso sobre a carreira docente: complexa no sentido de ser o professor o profissional responsável por formar todos os outros profissionais e, consequentemente, uma das carreiras que mais gera impacto no sentido de fomentar, encorajar e gerar conhecimento e valores não só ao seu público alvo, no caso, os alunos, mas também a si próprio, já que está em constante diálogo com a sociedade, com fatores culturais, do campo e com seus próprios fatores como um indivíduo.

Por fim, para completarmos as considerações acerca dos objetivos específicos e, consequentemente, a nossa resposta ao problema de pesquisa, embora já tenhamos respondido quais seriam as habilidades, falta-nos ainda responder uma parte de nossa pergunta (problema): Quais são as competências [...] necessárias a um Bom professor?

Retomando a primeira definição que elaborei quando apresentei as duas frentes dessa pesquisa, entendo que as competências necessárias ao professor do século XXI seriam sobretudo a capacidade articular as suas habilidades socioemocionais do século XXI e seu Projeto de Vida (4 C's +P), seus valores e sua identidade de forma que possa executar suas tarefas profissionais baseado em princípios Éticos, vivenciando a Excelência por meio de suas práticas e Engajado de forma que, compreendendo sua responsabilidade diante da formação dos indivíduos, possa também refletir sobre o impacto de suas ações na vida de seus alunos e, por que não dizer, no mundo.

## As contribuições desse estudo para o futuro da Educação

O mundo passou e passa por constantes transformações. Aliás, o que discutimos aqui é fruto dessa constante atualização de conceitos.

Diante desse cenário, cabe a nós, professores e Instituições de Ensino, um olhar atento a essas mudanças. Por isso, considero que o primeiro passo para nos apropriarmos do conteúdo que discutimos nessa dissertação seja compreender a necessidade se repensar a relação tradicional "professor ensina e aluno aprende" ainda tão presente no século XXI. De um lado, conhecemos as habilidades

socioemocionais do século XXI. Do outro, sem criar caminhos diferentes ou percursos metodológicos inovadores na sala de aula, não conseguiremos ofertar ambientes propícios ao desenvolvimento dessas habilidades seja aos professores, nosso objeto de estudo, seja aos alunos.

Por isso, se me perguntassem se "há alguma pista para que possamos propiciar o desenvolvimento de competências e de habilidades socioemocionais do século XXI em ambientes escolares?" eu diria que esse caminho passaria pelo protagonismo e não só exclusivamente por materiais didáticos, livros e apostilas, que, muitas vezes, tentam oferecer uma espécie de "manual das habilidades" ou "guia das competências", de forma que, ao invés de buscarem alternativas de trabalho colaborativo, buscam individualizar as tarefas incentivando discursos de concorrência ou de competição entre os alunos.

Um aluno com protagonismo, ainda na escola, estará envolvido com problemas reais e situações complexas, sendo provocado a tomar iniciativas. Um professor protagonista reconhecerá esse fenômeno como necessário a medida que se vê não como responsável por transmitir conhecimento, mas sim como um mediador e facilitador, auxiliando os alunos na construção do conhecimento e, consequentemente no desenvolvimento de competências e habilidades.

Por isso, acredito que o percurso para que haja esse protagonismo bilateral (tanto dos professores como dos alunos) passaria primeiramente pelo desenvolvimento e formação do Bom professor. Exatamente por isso que anseio que os frutos desse trabalho possam inspirar nossos professores brasileiros que, assim como eu, escutam diariamente que "devemos trabalhar as habilidades socioemocionais em aula" sem que, no entanto, tenham sido apresentados a elas. Todavia, mesmo no vazio ou diante das dificuldades diversas da carreira docente, vejo o Bom professor como aquele que não se contenta com o "não" ou com a falta de informações ou suporte. Mesmo em cenários caóticos, consegue ir além. Transpõe barreiras, se reinventa e, olhando o horizonte de seus alunos, consegue enxergar sua própria missão, ressignificando constantemente sua carreira.

Por último, por entender a Educação como um projeto, acredito que só teremos um mundo melhor se passarmos a enxergar o professor como peça fundamental desse processo. Dessa forma, elejo como prioridade não só das instituições de ensino, mas também de nossa sociedade, a missão de desenvolvermos o Bom professor em cada curso de licenciatura, em cada escola e em todas as comunidades,

afinal, são nesses lugares que encontraremos professores no que chamo de constante formação. Só assim teremos condições de falar em um mundo melhor, mais ético, mais humano e, principalmente, mais educado.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M.L.S.; MITJANS MARTINEZ, A.. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas , v. 2, n. 1, p. 23-32, 1998 . Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000100003&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-85571998000010000000000000000000000000

ALLESSANDRINI, C. O desenvolvimento de Competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: In: PERRENOUD, P. **Competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ALMLUND, M. et al. Personality Psychology and Economics. **National Bureau of Economic Research - NBER**, 2011. Disponível em: <a href="http://www.nber.org/papers/w16822.pdf">http://www.nber.org/papers/w16822.pdf</a> Acesso: 03 Ago. 2018.

ALLPORT, Gordon. W. Personality: A psychological interpretation. Holt, 1937.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando:** introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2003.

ARNOLD, R. Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Kilnkhardt, 2001.

ARAÚJO, U. **Temas Transversais e a estratégia de Projetos.** São Paulo: Moderna. 2005.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2007. (Coleção e contrapontos).

ARAÚJO, U.F e Arantes, V.A. Re-inventing School to Develop Active Citizens. In: Castro Solano A. (eds) **Positive Psychology in Latin America.** Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology, vol 10. 2014. Disponível em: <a href="https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-9035-2\_14">https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-9035-2\_14</a> Acesso: 03 Out. 2018.

ARAÚJO, U.F et al. Principles and methods to guide education for purpose: a Brazilian experience. **Journal of Education for Teaching.** vol. 42. 2016. Disponível em: <a href="https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2016.1226554">https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2016.1226554</a> Acesso: 06 Out. 2018.

ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. 5ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Atlas Editora, 2009

BALZAN, N. C. Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências. In: Bicudo M.A, organizador. **Formação do educador e avaliação educacional.** São Paulo: Editora UNESP; 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Presses Universitaires de France, 1977.

BARROSO, J. O século da escola: Do mito da reforma à reforma de um mito. In: Ambrósio, T. Terrén, E., Hameline, D. e Barroso, J. **O século da escola – entre a utopia e a burocracia.** Edições ASA, Porto, 2001.

BERG, G. A.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; NAKAMURA, J. A Mission Possible?

Change, [s. I.], v. 35, n. 5, p. 40–47, 2003. DOI10.1080/00091380309604118.

Disponível

em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=10688893&lang=pt-br&site=ehost-live. Acesso: 3 jan. 2021.

BIDERMAN, I. Jovens querem ser protagonistas de mudanças sociais, mostra pesquisa. **FOLHA DE SÃO PAULO**, São Paulo, 24 ago. 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2018/08/jovens-querem-ser-protagonistas-de-mudancas-sociais-mostra-pesquisa.shtml. Acesso: 28 Nov. 2018.

BONWEL, C.C. e EISON, J.A. **Active learning: creating excitement in the classroom.** Washington, DC: 1991. ASHE-ERIC Higher Education Report n.1. The George Washington University School of Education and Human Development. Disponível em: <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf</a> Acesso: 05 Out. 2018.

BOUTINET, J. P. Antropologia do projeto. Porto Alegre: Artmed, 1999/2002.

BUNDICK, M. **Pursuing the good life:** an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood. 2009. Dissertação (Doutorado). Stanford School of Education, Stanford, 2009. Disponível em: <a href="https://stacks.stanford.edu/file/druid:cb008zb6473/Bundick\_dissertation-augmented.pdf">https://stacks.stanford.edu/file/druid:cb008zb6473/Bundick\_dissertation-augmented.pdf</a>. Acesso: 06 Dez. 2018.

BLIKSTEIN, P. e KRANNICH, D. The makers' movement and FabLabs in education: experiences, technologies, and research. Published in: **IDC '13 Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children** pp. 613-616, Nova Iorque, 2013. Disponível em: <a href="https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2485884">https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2485884</a> Acesso: 14 Dez. 2018.

BRANDÃO, Hugo P. **Gestão baseada nas competências: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária.** 1999. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília, Brasília, 1999. 158 p.

BRANDÃO, H.; GUIMARÃES, T.. Gestão de competências e gestão do desempenho. In: WOOD JR., Thomaz (Org.). **Gestão empresarial: o fator humano. São Paulo:** Atlas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação** (Câmara de Educação Superior). Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: 2001. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf</a> Acesso: 02 Out. 2018.

\_\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: 2013. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=1344">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=1344</a> 8-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso: 03 Out. 2018.

BRONK, K.C. Educating for Good Work. *In:* Gardner et al. (org.). In: **GoodWork: Theory and Practice.** Horward Gardner Editor, 2010. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/5c5b569c01232cccdc227b9c/t/5e7e1b520a5e 5d2a3e0677fc/1585322850147/GoodWork-Theory\_and\_Practice-with\_covers.pdf. Acesso: 04 Nov. 2020.

CANÁRIO, R. A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (org), Formação e situações de trabalho (pp.189-207). Porto: Porto Editora, 2003.

CARMINES, E. e ZELLER, R. **Reliability and validity assessment.** Newbury Park: Sage Publications, 1991.

CARROLL, J.B. **Human cognitive abilities:** A survey of factor-analytic studies. New York: Cambridge University Press, 1993.

CARVALHAES, E. Por que ensinar habilidades socioemocionais. **Gestão Escolar:** 20 de Jul. 2017. Entrevista concedida a Maggi Krause. Disponível em: <a href="https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1854/por-que-ensinarhabilidadessocioemocionais">https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1854/por-que-ensinarhabilidadessocioemocionais</a> Acesso: 05 Jan. 2019.

CHERNYSHENKO, O. et al. **Social and Emotional Skills:** Well-being, connectedness and success. OECD Education Working Papers, OECD Booklet Publishing, Paris, 2018a. Disponível em: <a href="http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%">http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%</a>

13 Ago. 20.

being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf

CHERNYSHENKO, O. et al. **Social and emotional skills for student success and well-being:** Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills", OECD Education Working Papers, No. 173, OECD Publishing, Paris, 2018b. Disponível em: <a href="https://www.oecd-ilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being\_db1d8e59-en">https://www.oecd-ilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being\_db1d8e59-en</a> Acesso: 20 Jul. 2018.

CLYDESDALE, T. **The First Tear Out: Understanding American Teens after High School.** Chicago: University of Chicago, 2007. Disponível em: <a href="https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/F/bo5298911.html">https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/F/bo5298911.html</a>. Acesso em: 14 Nov. 2020.

COULET, J. La notion de competénce : un modéle pour décrire, évaluer et développer les compétences. In: **Le Travail Humain**, vol. 74, n.1, p. 1-30, 2011. Disponível em: Acesso em: 19 Fev. 2020.

CUNHA, A.G. Dicionário Etimológico da língua portuguesa. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CRESWELL, J. W. Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 3 ed. Thousand Oaks; Sage Publications, 2008.

CROZIER, M. e FRIEDBERG, E. L'acteur et le système, Paris, Du Seuil, 1977.

CROMWELL, H. C e PANKSEPP, J. Rethinking the cognitive revolution from a neural perspective: How overuse/misuse of the term 'cognition' and the neglect of affective controls in behavioral neuroscience could be delaying progress in understanding the BrainMind, **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, Vol. 35, n. 9, 2011. Disponível em:

<a href="https://www-sciencedirect.ez67.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0149763411000273">https://www-sciencedirect.ez67.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0149763411000273</a>. Acesso:

CSIKSZENTMIHALYI, M. Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), The nature of creativity (pp. 325–339). New York: Cambridge University Press, 1988.

	Gestão	qualificada:	а	conexão	entre	felicidade	е
negócio. Porto Alegre:	Artmed, 200	4.					
	Writings	on a Coffee-	Mug	д: Му Ехр	erience	s of the Go	ood
Work Project. In: Gardn	er et al. (org.	). In: GoodWo	ork:	: Theory a	nd Pra	ctice. Horwa	ard

Gardner Editor, 2010. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/5c5b569c01232cccdc227b9c/t/5e7e1b520a5e 5d2a3e0677fc/1585322850147/GoodWork-Theory\_and\_Practice-with\_covers.pdf. Acesso: 04 Nov. 2020.

DALCIN, L. e CARLOTTO, M.S. Síndrome de Burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 745-771, ago. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n2/v23n2a13.pdf. Acesso em: 07 Set. 2018

DAMON, W. O que o jovem quer da vida? São Paulo: Summus, 2009.

; MENON, J.; BRONK, K.C The development of purpose during	ıg
adolescence. In: Applied Developmental Science, vol. 7, n. 3, p. 119-128, 200	3.
Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532480XADS0703	2
Acesso: 11 Dez. 2018.	

\_\_\_\_\_\_\_. et al. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science**, vol. 7:3, 119-128, 2003. Disponível em: <a href="https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532480XADS0703\_2#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTlwNy9TMTUzMjQ4MFh">https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532480XADS0703\_2#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTlwNy9TMTUzMjQ4MFh</a>
BRFMwNzAzXzI/bmVIZEFjY2Vzcz10cnVIQEBAMA== Acesso: 05 Dez. 2018.

DAVIES, K. The Pedagogy of Good Work: Strategies of Engagement. *In:* Gardner et al. (org.). In: **GoodWork: Theory and Practice.** Horward Gardner Editor, 2010. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/5c5b569c01232cccdc227b9c/t/5e7e1b520a5e5d2a3e0677fc/1585322850147/GoodWork-Theory\_and\_Practice-with\_covers.pdf. Acesso: 04 Nov. 2020.

DE LANDSHEERE, G. **A Investigação Experimental em Pedagogia**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1986, 203p.

DELORS, J. et al. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo, UNESCO, 1996. Disponível em: <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf</a> Acesso: 18 Abr. 2018.

DENYER, Monique et al. Las competencias en la educación: un balance. 1. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2007. 201 p.

DUARTE, N. (2001). **Vigotski e o 'aprender a aprender':** critica as apropriações neoliberais e pos-modernas da teoria vigotskiana (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

DUCKWORTH, Angela L. e YEAGER, David S. Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. **Educational Researcher** vol 44 pp. 237-251, 2015. Disponível em: <a href="http://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X15584327#articleCitationDownloadContainer">http://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X15584327#articleCitationDownloadContainer</a> Acesso: 18 Abr. 2018.

DURLAK, J. et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. **Child Development**, 82: 405-432, 2011. Disponível em: <a href="https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x">https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x</a>

ESTEVE, J.M. A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

EL HAMMIOUI L. La gestion des compétences comme levier de performance de l'entreprise. In: **Revuelnternationale des Sciences de Gestion.** N. 6 : V. 3 pp. 1 – 15, 2019. Disponível em: <a href="https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/794920.pdf">https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/794920.pdf</a>. Acesso: 29 Fev. 2020.

ELFERT, M. Revisiting the Faure Report (1972) and the Delors Report (1996): Why was UNESCO's Utopian Vision of Lifelong Learning an "Unfailure"? **ESREA Triennial Conference.**Disponível

em: <a href="https://www.researchgate.net/publication/306030994">https://www.researchgate.net/publication/306030994</a> Revisiting the Faure Report 1972 and the Delors Report 1996 Why was UNESCO%27s Utopian Vision of Lifelong Learning an Unfailure. Acesso: 15 Abr. 2020.

Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? **Int Rev Educ** n. 65, 537–556 (2019). Disponível em: <a href="https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-019-09788-z#citeas">https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-019-09788-z#citeas</a>. Acesso em: 15 Abr. 2020.

EXAME. **Qual é a diferença entre hard skills e soft skills?** Disponível em: <a href="https://exame.abril.com.br/carreira/qual-e-a-diferenca-entre-hard-skills-e-soft-skills/">https://exame.abril.com.br/carreira/qual-e-a-diferenca-entre-hard-skills-e-soft-skills/</a> Acesso: 02 Dez. 2018.

FAURE, E. **Learning to Be.** Paris; UNESCO, 1972. Disponível em : <a href="https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801">https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801</a>. Acesso: 20 Fev. 2020.

FIGEL, J. **KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING.** European Reference Framework. Bruxelas: Education and Culture DG, 2007. Disponível em: <a href="https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf">https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf</a>. Acesso: 26 Nov. 2018.

FISCHMAN et al. **Making Good: How Young People Cope with Moral Dilemmas at Work.** Cambridge: Harvard University, 2004.

FISCHMAN, W. e GARDNER, H. "Implementing good work programs: helping students to become ethical workers." **Knowledge Quest**, vol. 37, no. 3, 2009, p. 74+. Gale

Academic

OneFile, https://link.gale.com/apps/doc/A194921761/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=8850ac f4. Acesso: 10 Nov. 2020.

FISHMAN, W. e BARENDSEN, L. **GoodWork Toolkit: Excellence, Ethics and Engagement.** Harvard College, 2010. Disponível em: <a href="https://static1.squarespace.com/static/5c5b569c01232cccdc227b9c/t/5eb41c53492b100668dbc2d6/1588862045852/GoodWork-Toolkit+%285.7%29.pdf">https://static1.squarespace.com/static/5c5b569c01232cccdc227b9c/t/5eb41c53492b100668dbc2d6/1588862045852/GoodWork-Toolkit+%285.7%29.pdf</a>. Acesso: 04 Nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. S; SILVA, M.G.L. Vivenciando a estratégia de Resolução de Problemas: dificuldades de futuros professores de química. **Educ. quím**, México, v. 25, n. 1, p. 30-34, 2014 . Disponível em: <a href="http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0187-893X2014000100005&Ing=es&nrm=iso">http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0187-893X2014000100005&Ing=es&nrm=iso</a>. Acesso: 07 Dez. 2020.

FREEMAN, B. e HAWKINS, R. Evoke – Developing skills in youth to solve the world's most complex problems: Contextualization, implementation, and experimental research. World Bank Education, Technology & Innovation: SABER-ICT Technical Paper Series (#19). Washington, DC: The World Bank. 2017

FREEMAN, B. e HAWKINS. Evoke – Developing skills in youth to solve the world's most complex problems: The Social Innovators' Framework. World Bank Education, Technology & Innovation: SABER-ICT Technical Paper Series (#11). Washington, DC: The World Bank. 2016

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.

Inteligências múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artes,
1995.
Inteligência: um conceito reformulado. 2 ed. Rio de Janeiro:
Objetiva, 2002.
Intelligence, Creativity, Ethics: Reflections on My Evolving Research Interests. Gifted Child Quarterly, Vol. 55(4), pp. 302–304. 2011. Disponível em:
https://journalssagepubcom.ez67.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1177/00169862 11421873#articleCitationDownloadContainer. Acesso: 09 Dez. 2020.
GARDNER et al. Trabalho qualificado: quando a excelência e a ética se encontram. Porto Alegre: Artmed, 2004.
Responsabilidade no trabalho. São Paulo: Artmed, 2009.
GoodWork: Theory and Practice. Horward Gardner Editor, 2010.
Disponível em:
https://static1.squarespace.com/static/5c5b569c01232cccdc227b9c/t/5e7e1b520a5e
5d2a3e0677fc/1585322850147/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf.
Acesso: 04 Nov. 2020.

GARDNER, H., CSIKSZENTMIHALYI, M., DAMON, W. **Trabalho Qualificado: Quando a Excelência e a Ética se encontram.** POA, Ed. Penso, 2004.

GARDNER, H. SHULMAN, L. The professions in America today: crucial but fragile. **Daedalus**, vol. 134, no. 3, p. 13+. 2005. Gale Academic OneFile, https://link.gale.com/apps/doc/A135697721/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=3efd81 12. Acesso: 13 Dez., 2020.

GAVASSA et al. Cultura Maker, Aprendizagem Investigativa por Desafios e Resolução de Problemas na SME-SP (Brasil). **Fablearn.** São Paulo. 2016. Disponível em: <a href="http://104.152.168.36/~fablearn/wp-content/uploads/2016/09/FLBrazil\_2016\_paper\_127.pdf">http://104.152.168.36/~fablearn/wp-content/uploads/2016/09/FLBrazil\_2016\_paper\_127.pdf</a> Acesso: 14 Dez. 2018.

GIL, A.C. Como Elaborar Projetos de pesquisa. 4ª Ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GUILFORD, J. P. Three faces of intellect. **American Psychologist,** 14(8) (1959), PP. 469–479. Disponível em: <a href="https://psycnet-apa-org.ez67.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1960-07350-001.pdf">https://psycnet-apa-org.ez67.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1960-07350-001.pdf</a> Acesso: 08 Jan. 2020.

GREENBERG, M. T., et al. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. **American Psychologist**, vol. 58(6-7) (2003), pp. 466-474. Disponível em: <a href="http://psycnet.apa.org/fulltext/2003-05959-009.html">http://psycnet.apa.org/fulltext/2003-05959-009.html</a> Acesso: 11 Dez. 2018.

HARRISON J. Noncognitive proponents' conflation of "cognitive skills" and "cognition" and its implications, **Personality and Individual Differences**, Vol. 134, 2018, pp. 25-32. Disponível em: <a href="http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886918302794">http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886918302794</a>. Acesso: 10 Ago. 2020.

HECKMAN, James J., e KAUTZ, Tim. "Hard Evidence on Soft Skills." **Labour economics** 19.4 (2012): pp. 451–464. PMC. Acesso: 08 Abr. 2018.

HECKMAN, James J. The Case for Investing in Disadvantaged Young Children, **CESifo DICE Report**. ifo Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, München, 2008. Vol. 06, Iss. 2, pp. 3-8. Disponível em: <a href="https://www.econstor.eu/bitstream/10419/166932/1/ifo-dice-report-v06-y2008-i2-p03-08.pdf">https://www.econstor.eu/bitstream/10419/166932/1/ifo-dice-report-v06-y2008-i2-p03-08.pdf</a>. Acesso: 27 Nov. 2018.

HERNANDEZ, R. e Mendonza, C.P. **El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto.** In: J. L. Alvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexologia, A. C. y la Universidad Juarez Autonoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, Mexico, 2008.

HIKOSAKA et al. Why skill matters. **Trends in Cognitive Sciences**, 2013. Vol. 17, lss. 9, pp. 434-441. Disponível em: <a href="http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661313001472">http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661313001472</a>. Acesso: 08 Ago. 2020.

HOCKERTS, K. The social entrepreneurial antecedents scale (SEAS): A validation study. **Social Enterprise Journal**, 11(3), 260-280. 2015

IDEO. **Design Thinking para educadores.** 2011. Disponível em: https://www.designthinkingforeducators.com/DT\_Livro\_COMPLETO\_001a090.pdf. Acesso: 05 abr. 2017.

JOHN, O., e SRIVASTAVA, S. The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), **Handbook of personality:** Theory and research Vol. 2, pp. 102–138. Nova lorque: Guilford Press. Disponível em: <a href="https://www.ocf.berkeley.edu/~johnlab/bigfive.htm">https://www.ocf.berkeley.edu/~johnlab/bigfive.htm</a> Acesso: 20 Jul. 2018.

, et al.	The Big Five InventoryVersions 4a and 54. Berkeley,	CA:
University of California	a, Berkeley, Institute of Personality and Social	
Research. 1991.		
Parad	digm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: Hist	tory,
measurement, and cor	nceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pe	ervin
(Eds.), Handbook of pe	ersonality: Theory and research (pp. 114-158). New	
York, NY: Guilford Pre	ess. 2008.	

KALIL PIRES, et al. **Gestão por competências em organizações de governo.**Brasília: ENAP, 2005. Disponível em: <a href="http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/383/1/livro\_gestao\_competencias.pdf">http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/383/1/livro\_gestao\_competencias.pdf</a>. Acesso: 26 Nov. 2018.

KANT, I. Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos. São Paulo: Martin Claret: 2004.

KATZ, R. L. Skills of an effective administrator. **Harvard Business Review**, n. 52, p. 90-102, Set. 1974. Disponível em: <a href="https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator">https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator</a>. Acesso: 27 Nov. 2018.

KEUZEGIDS. **De Vereniging Hogescholen zet zich.** Disponível em: <a href="https://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/feiten-en-cijfers">https://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/feiten-en-cijfers</a> Acesso: 17 Out. 2018.

KIRBY, J. et al. Development of a scale to measure lifelong learning. **International Journal of Lifelong Education**. 2010. N. 29 Vol. 3, p. 291-302. Disponível em: <a href="https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02601371003700584?needAccess=true">https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02601371003700584?needAccess=true</a> Acesso: 15 Abr. 2020.

KIVUNJA, C. <a href="http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/6342/3794">http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/6342/3794</a>. Acesso: 16 Out. 2020.

KNAPPER, C. e CROPLEY, A. **Lifelong learning and higher education.** 1 ed. London Kogan Page, 1985.

KOEBEL, M. Réflexions sur quelques enjeux liés a la notion de compétence. **UTINAM**- **Competénces, Métiers, Formation: Eléments d'analyse.** 2006, Vol. 6, p. 53-74.

Disponível em: <a href="http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=numero&no=22109&no\_revue=37">http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=numero&no=22109&no\_revue=37</a>.

Acesso: 29 Mar. 2020.

KRUEGER, R. F. e Eaton, N. R. Personality traits and the classification of mental disorders: toward a more complete integration in DSM-5 and an empirical model of psychopathology. **Personality disorders**, 1(2), p. 97–118. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22448621/. Acesso em: 09 Set. 20.

LAKATOS, M.A. e MARCONI, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas. 2003.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2003.

LE DEIST, F. e WINTERTON. What Is Competence?, **Human Resource Development International**, 2005 Vol. 8-1, p. 27-46

LOFLAND, J. et al. **Analyzing Social Settings: A guide to Qualitative Observation and Analysys.** 4 Ed. Belmont: Wadsworth, 2005.

MACEDO, L. Apresentação. In: PERRENOUD, P. Ensinar: Agir na urgência e decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACEDO, L. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In. MORAES, J. S. (Org.). **Exame Nacional do Ensino Médio** (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto (INEP/MEC), 2005. Disponível em: <a href="http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM++Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1</a>. Acesso: 08 Ago. 2020.

MACEDO, L. **Competências na Educação.** Escola de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de São Paulo - Rede do Saber. Disponível em : <a href="http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/competencias na educação cr.pdf">http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/competencias na educação cr.pdf</a>. Acesso: 08 Ago. 2020.

MACHADO, N. J. Sobre para ensinar no século	•		OUD, P. <b>Competências</b>
Educaç	<b>:ão:</b> projetos e v	alores. São Paulo: 20	00.
Conhec	cimento e valor	. São Paulo: Moderna	, 2004
Educad	rão: Cidadania	nrojetos e valores	São Paulo: Escrituras

2016.

MAGNAN, E. S. et al. Normatização da versão Brasileira da Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho. **Aval. psicol., Itatiba**, v. 15, n. 2, p. 133-140, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1677-04712016000200002&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Nov. 2020.

MAJOR, C. H., e PALMER, B. Assessing the effectiveness of problem-based learning in higher education: Lessons from the literature. **Academic Exchange Quarterly**, 2001 Vol. 5(1).

MALIN, H. LIAUW, I., DAMON, W. Purpose and Character Development in Early Adolescence. Empirical Research. **Journal of Youth Adolescence**, 2017 Vol 46 p. 1200-1215. Disponível em: <a href="https://www.readcube.com/articles/10.1007%2Fs10964-017-0642-">https://www.readcube.com/articles/10.1007%2Fs10964-017-0642-</a>

3?author\_access\_token=wGTwZwL6MaK\_1tsq3h8KR\_e4RwlQNchNByi7wbcMAY7v m8g474C4TtoEB\_j5GS5WDOX6KIDSNh1tGAyZvm9ibLjtNl2qBXKSLclW4eqDslH-4degHCsnK4gMUAdLUDqln356ZtQuyhqj4XFnXvSvzg== Acesso: 05.Jul. 2018.

\_\_\_\_et al. Adolescent Purpose Development: Exploring Empathy, Discovering Roles, Shifting Priorities, and Creating Pathways. Journal of Research on Adolescence. 2014 Vol 24 p. Disponível em: <a href="https://coa.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj1076/f/jora12051.pdf">https://coa.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj1076/f/jora12051.pdf</a> Acesso: 10 Dez. 2018.

MATIAS SIQUEIRA, M. M. et al. Construção e Validação Fatorial de uma Medida de Inteligência Emocional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 15, n. 2, 18 (2012). Disponível em: <a href="https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17390">https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17390</a>. Acesso: 01. Jan. 2020.

MORAIS, M. F. Definição e avaliação da criatividade, Braga, FCT, 2001

MORIN, E. O método 5: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina. 2007.

MENEZES, L. C.. O Saber Ser: Competências e Habilidades. In: Lino de Macedo; Bernadete Amêndoa de Assis. (Org.). **Psicanálise e Pedagogia.** 1ed.São Paulo: Casa do Psicologo, 2002, v. 1, p. 23-27.

MCLAGAN, P. Competencies: the next generation. **Training & Development**, p. 40-47, May, 1997. Disponível em: <a href="https://www.questia.com/read/1G1-20766511/competencies-the-next-generation">https://www.questia.com/read/1G1-20766511/competencies-the-next-generation</a>. Acesso: 26 Nov. 2018.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for "intelligence." **American Psychologist**, 1973 Vol. 28(1), p. 1–14. Disponível em: <a href="https://psycnet.apa.org/record/1973-22126-001">https://psycnet.apa.org/record/1973-22126-001</a>. Acesso em: 17 Abr. 20.

MCCLELLAND, D. **A Guide to Job Competency Assessment.** Boston, MA: McBer, 1976.

MESSICK, S. Potential uses of noncognitive measurement in education. **Journal of Educational Psychology**, 71(3), pp. 281-292, 1979. Disponível em: <a href="https://psycnet.apa.org/fulltext/1979-29872-001.pdf">https://psycnet.apa.org/fulltext/1979-29872-001.pdf</a>, Acesso: 16 Ago. 2020.

MURNANE, R. e LEVY, F. **Teaching the new basic skills:** Principles for educating children to thrive in a changing economy. Nova lorque: The Free Press, 1996.

NEISSER, U. Cognitive psychology. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.

NETO, E. Os projetos de trabalho: Uma experiência integradora na formação inicial de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 83-107, 11. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6247. Acesso: 07 Dez. 2020.

OECD. The future of education and skills: Education 2030. The Future we want. 2018. Disponível em: <a href="http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).">http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).</a> pdf. Acesso: 26 Nov. 2018.

OLIANI, K. G. Associação entre violência e habilidades socioemocionais dos alunos de ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-05092016-155917/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-05092016-155917/pt-br.php</a>. Acesso em: 01 Jul. 2018.

OMS (Organização Mundial da Saúde). **Skills for Health, Skills-Based Health Education Including Life Skills.** Geneva, Suíca, World Health Organization, 2003. Disponível em: <a href="https://www.ircwash.org/resources/skills-health-skills-based-health-education-including-life-skills-important-component">https://www.ircwash.org/resources/skills-health-skills-based-health-education-including-life-skills-important-component</a>. Acesso: 16 Jul. 2018

ONU (Organização das Nações Unidas). **Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <a href="https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/">https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/</a> Acesso: 18 Out. 2018.

O'SULLIVAN, M. e GUILFORD, J.P. "Six Factors of Behavioral Cognition: Understanding Other People." **Journal of Educational Measurement**, vol. 12, no. 4, 1975, pp. 255–271. Disponível em: www.jstor.org/stable/1434153. Acesso: 10 Jan. 2020.

PARLIER M. La competence au service d'objectifs de gestion. In: F. Minet,

M. Parlier & S. de Witte (6ds.), **La Competence. Mythe, construction ou realite ?** pp. 91-108, Paris, 1994 : L'Harmattan.

PAYTON, John et al. The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to Eight-Grade students. Findings from three Scientific Reviews—Technical Report." **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**, Chicago, 2008. Disponível em: <a href="https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf">https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf</a> Acesso: 19 Set. 2020.

PIAGET, J. **To Understand Is To Invent: The Future of Education.** New York: Grossman Publishers, UNESCO, 1973. Disponível em: <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000061/006133eo.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000061/006133eo.pdf</a> Acesso: 05 Out. 2018.

P21. P21 Framework Definitions. P21 Partnership for 21th century learning. **ERIC: Institute Of Education Sciences.** Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf Acesso: 19 Abr. 18

PUERTA, M. L et al. **Develop Socioemotional Skills. A Systematic Review of Program Evidence.** Directions in Development: Human Development. World Bank Group. Disponível em: <a href="https://elibrary.worldbank.org/doi/full/10.1596/978-1-4648-0872-2\_ch3">https://elibrary.worldbank.org/doi/full/10.1596/978-1-4648-0872-2\_ch3</a> Acesso em: 17 Abr. 2018.

PACIÊNCIA, L. P. **Avaliação dos instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no contexto escolar.** 2016. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-29112016-163645/pt-br.php. Acesso em: 01 Jul. 2018.

PEREIRA, D.S. Felicidade e Significado: **um estudo sobre bem-estar em profissionais da Educação do Estado de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PINHEIRO, V.P.G. A integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens brasileiros: **um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PIERON, H. Vocabulaire de la psychologie. Presses universitaires de France, 1973.

PRIMI, R. et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 151-159, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0102-37722001000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 Ago. 2020.

PURDY, M. e DUPEY, P. Holistic flow model of spiritual wellness. Counseling and Values, 49(2), 95+, 2005. Disponível em: <a href="https://link.gale.com/apps/doc/A127276984/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=61bf91f1">https://link.gale.com/apps/doc/A127276984/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=61bf91f1</a>. Acesso: 29 Dez. 2020.

RATHMAN, K. The Acquisition of Self-Knowledge in Schools: Why it is needed and the changes it will require. *In:* Gardner et al. (org.). In: **GoodWork: Theory and Practice.** Horward Gardner Editor, 2010. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/5c5b569c01232cccdc227b9c/t/5e7e1b520a5e5d2a3e0677fc/1585322850147/GoodWork-Theory\_and\_Practice-with\_covers.pdf. Acesso: 04 Nov. 2020.

ROPÉ, F. e TANGUY, L. **Saberes e Competência:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

REVANS, R.W. Action learning: New techniques for management. London, 1980.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. et al. **Metodologia de Pesquisa.** 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, D. e PRIMI, R. Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo, 2014. Disponível em: <a href="http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf">http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf</a>. Acesso: 10 Jul. 2020.

SELLTIZ, W. S. et al. **Pesquisa nas relações sociais.** 10. ed. São Paulo: EdUSP, 1980.

SETYANINGTYAS, Eunice Widyanti; RADIA, Elvira Hoesein. Six Thinking Hats Method for Developing Critical Thinking Skills. Journal of Educational Science and Technology (EST), [S.I.], p. 82-91, apr. 2019. ISSN 2477-3840. Available at: <a href="http://ojs.unm.ac.id/JEST/article/view/8243">http://ojs.unm.ac.id/JEST/article/view/8243</a>. Date accessed: 07 feb. 2020. doi:https://doi.org/10.26858/est.v5i1.8243.

SEVERINO, A.J. Metodologia do Trabalho Científico. 1ª Ed. São Paulo, 2014. ePub.

SINGER, H. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência.** São Paulo: Mercado das letras, 2010.

SULLIVAN, A. e STEVEN, M. **Economics: Principles in action.** Upper Saddle River, New Jersey Pearson Prentice Hall. 2003.

SCHMIDT, H. G et al. Constructivist, Problem-Based Learning Does Work: A Meta-Analysis of Curricular Comparisons Involving a Single Medical School. **Educational Psychologist**, 44:4, pp. 227-249, 2009. Disponível em: <a href="https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/00461520903213592?scroll=top&n">https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/00461520903213592?scroll=top&n</a> eedAccess=true Acesso: 17 Out. 2018.

SHODA, Y. et al. Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. **Developmental Psychology**, 26(6), pp. 978-986, 1990. Disponível em: <a href="http://psycnet.apa.org/record/1991-06927-001">http://psycnet.apa.org/record/1991-06927-001</a> Acesso: 11 Abr. 2018.

SHULMAN, L. S. The Wisdom of Practice. San Francisco: Jossey Bass Inc., 2004.

STEVENS, D., e LEVI, A. **Introduction to rubrics:** An assessment tool to save grading time, ON TO RUBRICS convey effective feedback, and promote student learning. and Dr. Antonia Levi teach at Portland St e Sterling, VA: Stylus Publishing. 2005. Disponível em: <a href="https://teaching.temple.edu/sites/tlc/files/resource/pdf/Shevory\_Stevens%20&%20Levi\_s%20\_do%20you%20need%20a%20rubric\_%20questionnaire-1.pdf">https://teaching.temple.edu/sites/tlc/files/resource/pdf/Shevory\_Stevens%20&%20Levi\_s%20\_do%20you%20need%20a%20rubric\_%20questionnaire-1.pdf</a> Acesso: 13 Dez. 2018.

STRAKA, G. Measurement and evaluation of competence. **The foundations of evaluation and impact research** Third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. Disponível em: <a href="https://www.cedefop.europa.eu/files/BgR1\_Straka.pdf">https://www.cedefop.europa.eu/files/BgR1\_Straka.pdf</a>. Acesso: 18 Abr. 2020.

TAN, L. Confucius: Philosopher of twenty-first century skills, **Educational Philosophy and Theory**, 2016, Vol. 48:12, pp. 1233-1243. Disponível em: <a href="https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2016.1182416">https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2016.1182416</a>. Acesso: 16 Out. 2020.

TENREIRO-VIEIRA, C. Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencia**, Vigo, vol. 3, nº 3, pp. 228-256, 2004. Disponível em:

http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC\_3\_3\_1.PDF. Acesso em: 07 Dez. 2020.

TEODORESCU, T. COMPETENCE VERSUS COMPETENCY. What is the Difference? **Performance Improvement**, 2006, Vol. 45 n. 10 p. 27-30. Disponível em: <a href="http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=9a291ba3-3ddf-4dc8-9843-812b0b5bd9d2%40sessionmgr103">http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=9a291ba3-3ddf-4dc8-9843-812b0b5bd9d2%40sessionmgr103</a>. Acesso: 18 Abr. 2020.

TERRASÊCA, M.; CARAMELO, J. e MEDINA, T. Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2, pp. 49-52. Disponível em: <a href="http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/17/17">http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/17/17</a>. Acesso: 20 Jun. 20.

TUCKER, L. e MACCALLUM R. **Exploratory Factor Analysis.** 1993. Disponível em: <a href="http://www.unc.edu/~rcm/book/factornew.htm">http://www.unc.edu/~rcm/book/factornew.htm</a> Acesso: 15 Dez. 2018.

UNESCO. The Dakar Framework for Action. World Education Fórum. Dakar: 2000.

Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf Acesso: 17 Jul. 2018. \_\_. Youth and Skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring 2012. Disponível Report. em: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf Acesso: 19 Jul. 2018. \_Glossário de Terminologia Curricular. UNESCO Bureau Internacional Educação. 2013. Disponível https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059 por Acesso: 05 Jan. 19. . Education for ALL 2000-2015: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES. EFA 2015. Global Monitoring Report. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf Acesso: 17 Jul. 2018. \_. Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial? 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670 Acesso: 27 Jun. 20. . Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all Brasília: UNESCO, 88 Disponível 2017. em: p. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656POR.pdf. Acesso: 28 Nov.

VAZQUEZ, A. C. S. et al. Adaptation and Validation of the Brazilian Version of the Utrecht Work Engagement Scale. **Psico-USF, Itatiba**, v. 20, n. 2, p. 207-217, 2015.

2018.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-82712015000200207&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Nov. 2020.

WATSON, J. Psychology as the behaviourist views it. **Psychological Review**, 1913, Vol. 20(2), p.158 – 177. Disponível em: <a href="https://psycnet-apa-org.ez67.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1926-03227-001.pdf">https://psycnet-apa-org.ez67.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1926-03227-001.pdf</a>. Acesso: 18 Abr. 20.

WEIMER, M. Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

WHITE, R. W. Motivation reconsidered: **The concept of competence. Psychological Review**, vol. 66(5), pp. 297–333, 1959. Disponível em: <a href="https://psycnet.apa.org/record/1961-04411-001">https://psycnet.apa.org/record/1961-04411-001</a>. Acesso em: 20 Fev. 2020.

WHITMORE, Paul G., "What are soft skills?". Paper presented at the **CONARC Soft Skills Conference**, Texas, Dezembro, 1972. Disponível em: <a href="http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a099612.pdf">http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a099612.pdf</a>. Acesso: 07 Abr. 2018.

https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress\_9789264249837-pt#page1

WOODWORTH, R. S. Dynamics of behavior. New York: Holt, 1958

WORLD ECONOMIC FORUM. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Davos, Janeiro, 2016. Disponível em: <a href="http://www3.weforum.org/docs/WEF\_Future\_of\_Jobs.pdf">http://www3.weforum.org/docs/WEF\_Future\_of\_Jobs.pdf</a>. Acesso: 21 Nov. 2018.

\_\_\_\_\_\_. **The Future of Jobs Report 2020**. Davos, Outubro, 2020. Disponível em: <a href="http://www3.weforum.org/docs/WEF\_Future\_of\_Jobs\_2020.pdf">http://www3.weforum.org/docs/WEF\_Future\_of\_Jobs\_2020.pdf</a>. Acesso: 10 Dez. 2020.

YEAGER, D.S; BUNDICK, M. J. The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and schoolwork. **Journal of Adolescent Reserach.** v. 24, n. 4, jul., 2009. Disponível em: <a href="https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0743558409336749">https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0743558409336749</a>. Acesso: 06 Dez. 2018.

ZEISER, K., et al. **Evidence of deeper learning outcomes.** Washington, DC: American Institutes for Research, 2014. Disponível em: <a href="https://www.air.org/resource/evidence-deeper-learning-outcomes-3-5">https://www.air.org/resource/evidence-deeper-learning-outcomes-3-5</a> Acesso: 01 Out. 2018.