



Julio 2019 - ISSN: 2254-7630

## COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: um outro paradigma educacional?

## SOCIO-EMOTIONAL SKILLS: another educational paradigm?

## COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES: ¿otro paradigma educativo?

José Valmir Calori<sup>1</sup>

Marina Patrício De Arruda<sup>2</sup>

Rodrigo P. De Arruda<sup>3</sup>

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

José Valmir Calori, Marina Patrício De Arruda y Rodrigo P. De Arruda (2019): "Competências socioemocionais: um outro paradigma educacional?", Revista Caribeña de Ciencias Sociales (julio 2019). En línea

<https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/competencias-socioemocionais.html>

### RESUMO

Teorias contemporâneas da educação passam a destacar a necessidade de uma prática educativa voltada à formação integral e ao desenvolvimento das diferentes dimensões do ser humano. O saber fragmentado que nos impediu de compreender a complexidade do humano passa a ser problematizado. Em tempos de incerteza somos desafiados à "reforma do pensamento" e à construção de novas habilidades levando em conta que o termo construção de competências incorporou novos significados. O objetivo desse artigo foi discutir, na medida do possível, as novas dimensões que o conceito de competência foi assumindo na constituição de um outro paradigma para a educação. Observamos que a discussão sobre as competências socioemocionais ainda é recente, se apresenta como uma dimensão pouco explorada, mas capaz de abrir discussões sobre um outro paradigma para a Educação do século XXI.

<sup>1</sup> Possui graduação em Engenharia Florestal pela ESALQ-USP, MBA- Gestão Comercial – Fundação Getúlio Vargas – ISAE – PR, Pós-Graduação – Consultoria e Estratégia Empresarial -Instituto de Pós-Graduação e Ambiência Empresarial – FACCAR – PR e Mestrado em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense – SC. Atualmente é gerente de operações florestais- Klabin SA.. *E-mail:* [jv.calori@klabinb.com.br](mailto:jv.calori@klabinb.com.br)

<sup>2</sup> Graduada em ciências Sociais, mestre e doutora em Serviço Social. Atualmente professora e pesquisadora em estágio Pós-doutoral junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS). *E-mail:* [profmarininh@gmail.com](mailto:profmarininh@gmail.com)

<sup>3</sup> Possui graduação em Engenharia de Controle e Automação, mestrado em Engenharia de Materiais e Doutorado em Processos de Fabricação pela UFRGS (2010). Atualmente integra a equipe de professores do INSPER SP. *E-mail:* [rodrigo.arruda@gmail.com](mailto:rodrigo.arruda@gmail.com)

**Palavras-chave:** Reforma do pensamento - Competências socioemocionais - Paradigma educacional.

## **ABSTRACT**

Contemporary theories of education highlight the need for an educational practice focused on the integral formation and development of the different dimensions of the human being. The fragmented knowledge that has prevented us from understanding the complexity of the human becomes problematized. In times of uncertainty we are challenged to "reform thinking" and building new skills, bearing in mind that the term skills building has incorporated new meanings. The purpose of this article was to discuss, as far as possible, the new dimensions that the concept of competence was assuming in the constitution of another paradigm for education. We observed that the discussion about socio-emotional competencies is still recent, presenting itself as an unexplored dimension but capable of opening discussions about another paradigm for Education in the 21st century.

**Key words:** Thinking reform - Socioemotional competences - Educational paradigm.

## **RESUMEN**

Las teorías contemporáneas de la educación resaltan la necesidad de una práctica educativa centrada en la formación integral y el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano. El conocimiento fragmentado que nos ha impedido comprender la complejidad del ser humano se vuelve problemático. En tiempos de incertidumbre, tenemos el desafío de "reformular el pensamiento" y desarrollar nuevas habilidades, teniendo en cuenta que el término "desarrollo de habilidades" ha incorporado nuevos significados. El objetivo de este artículo era discutir, en la medida de lo posible, las nuevas dimensiones que el concepto de competencia asumía en la constitución de otro paradigma para la educación. Observamos que la discusión sobre las competencias socioemocionales es todavía reciente, presentándose como una dimensión inexplorada, pero capaz de abrir discusiones sobre otro paradigma para la educación en el siglo XXI.

Palabras clave: Reforma del pensamiento - Competencias socioemocionales - Paradigma educativo.

### **1. Iniciando a reflexão**

Estudiosos contemporâneos de fundamentos epistemológicos diferenciados como Freire (1921-1997), Moacir Gadotti (1941-); Edgar Morin (1921-) e Bruno Latour (1947-) já sinalizaram a importância de se ultrapassar a separação moderna entre sujeito e objeto, política e ciência. De um modo geral, as discussões propostas por esses autores convergem para a necessidade de se promover uma educação pertinente aos avanços científicos que imprimem mudanças à um mundo cada vez mais globalizado e muitas vezes, excludente.

Nesse encaminhamento, teorias contemporâneas da educação passam a destacar a necessidade de uma prática educativa voltada à formação integral e ao desenvolvimento das diferentes dimensões - Social, Emocional, Espiritual e Racional - do Ser Humano (CATANANTE, 2000). O termo "integral" não tem um sentido de completude, mas pode significar uma ação para juntar as partes, religar o que o paradigma cartesiano desligou. Edgar Morin faz sua crítica radical ao saber fragmentado que nos impede de compreender a complexidade do humano. O pensamento cartesiano é visto por Morin (2000, p.119) como consequência da disjunção pretendida pela objetividade, hoje considerada mito.

(...) os próprios professores reconhecem que sua formação inicial preparou-os para atuarem tecnicamente, porém, não deu subsídios para a atuação docente. Na escola, o professor deverá saber mediar conflitos para uma convivência saudável, articulando razão e emoção. Daí a importância

do ensino humanizado já nas universidades (SCHEMES OLIVEIRA et all. 2016)

Sendo assim, professores e formadores são desafiados à “reforma do pensamento” para a compreensão e atualização do termo competências, mudança que dependerá de professores mediadores, maduros e curiosos, que saibam dialogar e possibilitar a construção de diferentes e novas habilidades.

Sabe-se que o modo de produção taylorista ignorou a complexidade humana, a ele interessava pessoas treinadas para a execução de tarefas repetitivas e lineares. Nesta perspectiva, a educação do século XXI, não dará mais espaço para o professor-enciclopédia nem para a memorização de conceitos e fórmulas, mas se abrirá ao professor capaz de propor experiências de aprendizagem significativas e de orientar possíveis caminhos para que os educandos possam refletir e se construir de forma autônoma. (ARRUDA, 2004).

Hoje a Educação tradicional é questionada por outra proposta que tem como foco um ser de inteireza que é, a um só tempo, biológico, físico, psíquico, social, cultural e histórico, portanto multidimensional. Ideias comprometidas com a valorização das experiências de sujeitos em constante processo de formação (MORIN, 2005). A subjetividade do outro também me reconstrói, e a minha reconstrói o outro (MORAES, 2004). Deste modo, a aprendizagem se desenvolverá numa relação de trocas de saberes e de respeito mútuo. A mudança de valores também interfere nos métodos pedagógicos, ao invés da pedagogia que premiava o egoísmo e a hierarquia, surge espaço para a valorização do diálogo e o respeito à multiplicidade de visões de mundo.

O objetivo deste artigo é discutir, na medida do possível, as modificações e as novas dimensões que o conceito de competência foi assumindo na constituição de um outro paradigma para a educação no século XXI.

## **2. Competência: um conceito em transição**

No cenário desenhado para a educação do século XXI, ganha destaque o estudo sobre “construção de competências” em diferentes áreas do conhecimento. Foi a partir da década de oitenta que a discussão sobre o tema competência passou a ser um ponto relativamente central no sistema educativo. Com a industrialização, surgiu a demanda por profissionais qualificados para o “saber fazer” e, na área da educação, as competências passaram a ser observáveis e mensuráveis (TANGUY e ROPÉ, 1997), tendo como finalidade de formar técnicos competentes. Entretanto, nem a literatura sociológica nem o debate social registrado pelos estudiosos da área deixam claro o termo competências. Perrenoud (1999), por exemplo, define-o como a capacidade de agir eficazmente numa determinada situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Desaulniers (1997), por sua vez, conceitua a competência como a expressão da capacidade de articular inúmeros saberes ante os desafios encontrados no mundo do trabalho, sendo mensurável pelos resultados.

O que chama a atenção é o fato de a construção de competências estar ligado à compreensão de que no início desse século ganha maior visibilidade a transição de velhos para novos paradigmas educacionais, na qual se observam alterações na economia, na política e na cultura e processos de formação, advindas do questionamento em torno das certezas instaladas.

Num momento de transição paradigmática, como designa Santos (2000) e para renovar o modo de pensar, a sociedade é convidada a rever paradigmas e posturas. Para tanto, Morin (2000) sugere a “reforma do pensamento” e alerta-nos sobre o paradigma da simplificação que permeia nossas ações. Chama-nos a atenção para o fato de que não há só razão, no desempenho de uma profissão; há também o desejo, a crença, a solidariedade e as emoções. A racionalização (modelo mecanicista), sistema lógico, perfeito e fechado firmou o paradigma da “transmissão de conhecimento”. Romper com esta razão instrumental inclui uma racionalidade aberta, capaz de dialogar e debater ideias (MORIN, 2000, p. 23).

A transição paradigmática anunciada por Santos pode ser percebida nos textos de vários autores que aqui reunimos para esta reflexão.

Fleury & Fleury (2004, p.45) pensam o conceito de competência na perspectiva pessoal e em como avaliá-la:

[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas. Nessa abordagem, considera-se a competência, portanto, como um estoque de recursos que o indivíduo detém.

A competência como recursos estocados. Assim sendo, a avaliação dessa competência é individual e se desenvolve em relação ao conjunto de tarefas profissionais ou da posição ocupada pela pessoa. Desauliniers (2003), por sua vez, define competência como sendo a capacidade para resolver um problema em uma situação dada, o que significa dizer que a mensuração desse processo se baseia principalmente nos resultados, implicando o “[...] Refinamento dos mecanismos e instrumentos utilizados na sua respectiva avaliação (p.108)”.

Almeida e Jardimino (2004) se referem à noção de competência, como sendo a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos, de tal modo que o profissional ao desenvolver competências quanto ao saber-fazer, possa analisar as incertezas e contradições; gerir os bloqueios, as decepções, os conflitos; antecipar as estratégias do outro e suas consequências; negociar compromissos; e ponderar as vantagens e os inconvenientes. Esses autores já anunciam uma articulação entre razão e emoção, associando-se a Maturana (2001) cujo pensamento mostra que a ciência é uma maneira de viver sob as numerosas emoções que constituem o ser humano em seu viver como ser humano emocional normal, ou seja, sob a paixão, emoção(...). (p. 150).

Kilimnik; Sant’anna & Luz, (2004, p. 12) ao compor a definição de competência, incluem a ideia de que conhecimento diz respeito à junção de múltiplos saberes:

Desse modo, compreende-se a competência como uma resultante de múltiplos saberes, obtidos das mais variadas formas: via transferência, aprendizagem, adaptação, os quais possibilitam ao indivíduo criar uma base de conhecimentos e habilidades capazes de resolução de problemas em situações concretas. Nesse sentido, como um misto de múltiplos ingredientes, a competência revela-se mais do que simplesmente a adição de saberes parciais ou de qualificações: ela é uma síntese de saberes.

Entretanto, nos distinguimos por pensar que não basta reunir saberes, é preciso entrelaçá-los para dar conta dos problemas que se apresentam no século XXI.

Sant’anna; Moraes & Kilimnik (2005) passam a definir competência como a [...] capacidade de o indivíduo mobilizar múltiplos saberes, conhecimentos, habilidades, com vistas ao alcance dos resultados esperados (p.18). E, Ruas & Comini (2007) colocam uma definição bem direta do ponto de vista de *performance*, destacando que a noção de competência está associada “à mobilização de capacidades num contexto e à efetivação de uma entrega” (p. 9).

Para Zabala e Arnau (2010, p. 43), competência se leiga à ideia de eficácia:

a capacidade ou habilidade (a existência nas estruturas cognitivas do sujeito de condições e recursos para atuar) de efetuar tarefas ou fazer frente a situações diversas (assumir um papel determinado; uma tarefa específica; realizar ações;...) de forma eficaz (capacidade efetiva; conseguir resultados e exercê-los excelentemente).

O entendimento desses autores indica que o conceito de competência relaciona uma combinação de conhecimentos, valores, atitudes e de outros elementos que necessitam estar integrados quando da resolução de problemas, sem diferenciar habilidades de capacidades.

Marinho-Araújo & Rabelo (2015) apresentam estudos considerando a complexidade crescente ao longo do tempo, levando em conta que a competência incorporou novos significados, desenvolveu-se ao longo do tempo:

uma capacidade reconhecida de ação ou de expressão sobre determinados assuntos, assumindo um caráter polissêmico que permite evocar uma multiplicidade de conhecimentos e de saberes, bem como suas diversas fontes, quer seja a escola quer sejam outras origens dessa aprendizagem (p.448)

Dias Junior et. al.(2014) destacam que competência estaria relacionada ao conhecimento (o que fazer), as habilidades (saber fazer) e as atitudes (querer fazer). Outro ponto importante é o que se refere à necessidade da competência diante da complexidade atual, seja dos mercados, das organizações ou mesmo das relações, com isso surge a necessidade de entender, antecipar, avaliar e enfrentar essa complexidade com a velocidade e eficiência necessária.

Perrenoud, um dos autores mais referenciados quando o tema é competência, e utilizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) enfatiza a necessidade de agir de forma eficaz em situações de pressão, baseado em experiências e conhecimentos desenvolvidos ao longo da carreira, de forma conjunta com as sinergias possíveis, desenvolvidas a partir dos comportamentos e atitudes demonstradas ao longo do tempo.

Para Perrenoud (1999):

[...] Uma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelo de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, ipso facto, sua mobilização em situações de ação [...]. (p. 8)

Assim, vai ficando claro para nós estudiosos do assunto, que competência não é só técnica. É uma construção social que ativa um conjunto de “esquemas lógicos de alto nível de abstração”, onde as respostas às situações complexas são rápidas e eficazes, quando comparados a outras pessoas com o mesmo nível de conhecimento e informações. Esse autor, também chama nossa atenção para a importância da união entre intuição e da razão, pois como as emoções se fazem presente nesse processo é preciso assumir inclusive, atitudes como paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, curiosidade, cautela/audácia na busca por resultados.

O ativo mais valorizado nas organizações nos dias atuais é o seu conhecimento, que se bem utilizado, organizados propriamente, levando a altos desempenhos, a partir de maior flexibilidade nos procedimentos, dos postos de trabalho e das estruturas, iniciativas, inovação que demonstram assim, o crescimento das competências individual e coletivas.

A competência é construída em meio a prática de atividades da organização, onde se multiplicam as situações de interação, portanto aleatória, com repetições e variações, onde faz o engajamento pessoal com a atitude positiva de desejar entender e se fazer entender. Esse exercício consolida os conhecimentos, contextualizando-os:

[...] Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Estando já presentes, organizados e designados pelo contexto, significa escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização. [...] Com a atenção, pois [...] uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informação pertinentes, formação de decisão, etc.[...] (PERRENOUD, 1999, p. 23 e 24)

Observa-se que ao longo do tempo competência foi constituindo-se um esquema complexo passando à incluir reflexão sobre a ação, o que Perrenoud considera ponto central das competências mais valorizadas, pois a partir do momento que se “realiza o que deve ser feito sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos” (parte da competência).

Outra dimensão importante da noção de competência é que ela supõe uma atitude de sinergia, com o objetivo de uma ação eficaz em uma situação complexa. As colocações de Perrenoud, dão destaque a impossibilidade de reduzir competência à simples aquisição de conhecimentos, define-se então, competência como construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento. Relacionando, de forma pertinente os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. Nota-se então que toda competência está ligada a uma prática social de certa complexidade.

Esse autor acredita que a construção de competências, exige uma alteração de cultura, e que situações de complexidade incentiva a utilização de diferentes saberes na busca de soluções. Ressalta nesse ponto a prática de uma outra epistemologia. Parafraçando o autor, no caso das organizações, os gestores não poderiam mais como especialista numa determinada área, é preciso aceitar a desordem incompletude e as correlações dos conhecimentos de diferentes áreas. Altera-se assim, o uso do seu conhecimento efetivamente na ação em conjunto com os demais profissionais, apontando ainda que: “um trabalho norteado pelas competências, o que organiza o conhecimento é o problema e não o discurso”.

Pelos dizeres de Perrenoud, diferentemente de formar para a aplicação de técnicas, é preciso formar alunos/pessoas que saibam fazer e ser, e esta é uma atividade complexa, pertinente à uma escola reflexiva conforme orienta Alarcão (2001).

Na era do conhecimento, a formação profissional passa a ser problematizada por diferentes teorias que buscam ressignificar o conceito de competência. Estamos ante o desafio constante de “aprender a aprender”, pois a educação no terceiro milênio não mais comporta a memorização de informações e conhecimentos. A Resolução de problemas complexos diz respeito à articulação entre diferentes saberes, parte da reforma do pensamento. Observa-se a partir dessa breve revisão que diversas ideias vão se desenhando e configurando o século XXI frente a necessidade de uma formação integral tendo em vista as exigências complexas do mundo que vivemos.

Paul Tough (2014), em entrevista recente, deu destaque a uma das áreas mais novas e promissoras da educação: o estudo de habilidades não cognitivas também conhecidas como socioemocionais. Sua crítica ao mundo dominado por avaliações padronizadas destaca que só uma minoria recebe o selo de aprovação, e que milhares de alunos são deixados para trás. Nesse sentido, o autor propõe uma escola que prepare para a vida e promova outras habilidades. Segundo essas reflexões, ao sistema educacional importa o domínio da escrita e da matemática. Entretanto, os objetivos da educação podem ser alcançados quando os jovens lançam mão de diversas habilidades, muitas delas não cognitivas.

(...) habilidades não cognitivas, as quais podemos nunca conseguir mensurar em larga escala. Índices de abandono, notas e comportamento são alguns dos indicadores que podem estar relacionados a habilidades não cognitivas. Os professores podem, com intuição, compreender tais traços de personalidade. Precisamos parar para pensar se não nos apegamos demais às avaliações padronizadas e prestar atenção a coisas como frequência com que os alunos comparecem às aulas, comportamento, lição de casa. São bons indicativos de que estão desenvolvendo habilidades não cognitivas, além de preconizar seu desempenho futuro, na faculdade e na vida. Tais dados podem mensurar, em alguma medida, habilidades não cognitivas. (TOUGH, mar, 2014)

Eis que a razão instrumental passa a ser colocada em cheque. Para possibilitar a construção de habilidades não cognitivas é preciso humanizar a razão e juntar, como bem nos explica Maturana

e Varela (1997), “razão e emoção”. Entender que todo sistema racional tem um fundamento emocional é aceitar que as emoções abalam sobremaneira a razão; “[...] quando falamos em emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move” (MATURANA;VARELA, 1997, p. 22). Assim, não há ação sem emoção, ela guia nossos atos.

Os autores acima referidos desenvolveram ideias baseadas na Biologia do conhecimento, essas se opõem à dicotomia corpo e mente para conceber o ser vivo como sistema autopoiético, aquele capaz de auto produzir-se. As emoções são compreendidas como disposições corporais que especificam domínios de ação, uma conduta humana. A novidade do estudo da conduta desenvolvida por eles diz respeito à consideração de que existe uma problematização que precede toda ação, desde a mais simples. Quando muda a emoção, muda o domínio de ação, ou seja, se mudar a emoção que nos move, muda também a nossa razão/pensar. No uso deste raciocínio, passamos a acreditar cada vez mais num processo de formação produzido com base nas emoções e a questionar o paradigma que perpetuou a desvalorização da emoção pela nossa cultura. Por meio de estudos da subjetividade, um referencial epistemológico diverso do modelo clássico positivista, acena com possibilidades inteiramente nova para a ciência. O sujeito só produz, se deseja, se algo o emociona, e já vivemos muito tempo produzindo verdades e negando a emoção como se esta trouxesse ruído ao aprendizado.

Nas últimas duas décadas, o tema “competências” evidenciou-se como central nas discussões educacionais brasileiras apresentando-se como uma problematização constante entre os pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, entende-se que esta discussão pode estar diretamente relacionada à diferentes espaços de educação formal e não formal, seja no ensino fundamental, ensino médio, educação superior e/ou formação técnica. Não obstante, o foco sobre a formação de professores, ou seja, os currículos dos cursos no Ensino Superior têm sido objeto de investigações sobre as possibilidades do currículo por objetivos e do currículo por competências. Segundo Perrenoud (1999), a abordagem por competências considera os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a fim de possibilitar a resolução de determinadas situações-problema apresentadas na escola, no trabalho e também fora dele.

### **3. Mas o que são “habilidades não cognitivas ou socioemocionais”?**

Conforme Santos e Primi (2014), pesquisas desenvolvidas por estudiosos nas últimas décadas indicam, que competências como persistência, responsabilidade, cooperação, organização, confiança, capacidade de controlar a ansiedade dentre outras emoções, têm impacto significativo sobre o desempenho de estudantes na escola e fora dela. Nesse sentido, as habilidades não cognitivas ou socioemocionais são muito importantes para a obtenção de bons resultados individual e coletivo, como grau de escolaridade e emprego.

Pesquisas realizadas em escolas públicas do Bairro do Harlem em Nova Iorque os resultados também indicaram que o desenvolvimento da capacidade de resiliência, pensamento crítico e habilidades para resolução de problemas contribui para a melhoria do desempenho acadêmico formal desses alunos (DIMENSTEIN, 2014).

A versão atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende o desenvolvimento integral dos estudantes, não apenas a aprendizagem de conteúdos. Dentre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) há destaque ao desenvolvimento do autoconhecimento, do reconhecimento das emoções, do cuidado para com a saúde emocional e habilidades sociais. Sendo assim, as habilidades socioemocionais devem ser estimuladas ao mesmo tempo em que se trabalha os saberes curriculares.

Nesse sentido ganha força a educação para inteireza citada anteriormente nesse artigo. Esse termo utilizado por Morin (2003) e Portal (2007), diz respeito à “Qualidade do que é inteiro”; e sinaliza que a educação não pode mais seguir fragmentada produzindo consciências reducionistas e desprezando as mais variadas dimensões humanas em nome de uma ciência que priorizou a parte em detrimento do todo.

Para Delors (2003, p. 91), a aprendizagem do futuro está baseada em quatro pilares: “aprender a conhecer”, relacionado com a multiplicidade do conhecimento considerando conteúdo, instrumentos, meios e circunstâncias nas quais ele está sendo transmitido e compreendido pelos acadêmicos; “aprender a fazer”, que tem afinidade com a formação para o trabalho profissional, o que envolve realizar a tarefa e fazer parte dela; “aprender a viver juntos”, que passa pelo aprendizado de

respeito ao outro buscando uma convivência pacífica para a humanidade; e, “aprender a ser”, cuja preocupação está no respeito à individualidade, à autonomia e diversidade da humanidade. Isso implica em respeitar princípios, culturas e saberes adquiridos ao longo de toda uma vida.

Esse relatório abre possibilidades de aprofundarmos as discussões sobre a necessidade de “aprendermos a viver juntos” como uma habilidade não cognitiva ou socioemocional, como tem sido chamada nos debates institucionais e diz respeito a um conjunto de habilidades que em determinadas pessoas podem indicar sucesso no trabalho como: colaboração, pensamento crítico, comunicação e autonomia. A maioria dos países parceiros da OCDE reconhece a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais<sup>4</sup>, ainda que tenham diferentes abordagens para essa questão. Essa discussão recente aponta que competências cognitivas relacionadas a letramento, numeramento e capacidade de resolver problemas são muito importantes, mas as competências socioemocionais como perseverança, autocontrole e estabilidade emocional, também se apresentam com igual importância para encaminhar bons resultados na vida das crianças. Dessa forma, torna-se impossível separá-las. A ideia que fica após a apresentação dessas discussões é a impossibilidade de separarmos competências cognitivas de “não cognitivas” ou emocionais. Nosso desafio está em assumir a religação das mesmas tendo em vista tratar-se de dimensões intrínsecas ao processo de construção de competências.

Vale lembrar que, desde 2004 Rocha Neto já nos chamava a atenção sobre o fato de que as competências poderiam estar divididas em gerenciais, técnicas e sociais. Para ele a competência gerencial seria a capacidade de identificar problemas e oportunidades, organizar e mobilizar recursos para resolvê-los. Por outro lado, as competências técnicas seriam conhecimentos sistematizados e tangíveis, mais fáceis de aprender pela imitação e repetição e, competências sociais seriam as capacidades de pedir, doar e oferecer, aquelas possibilidades necessárias à interação com os outros, considerando o perdão e a recusa com dignidade, respeito e afeto. Dizem respeito às capacidades de escuta, indagação, responsabilidade para a apreciação de questões relevantes, tendo em vista diferentes pontos de vista.

Muitas discussões veem se desenvolvendo desde o início desse século mostrando que competência de fato não se limita a uma quantidade de conhecimentos que uma pessoa tem, mas refere-se à capacidade dessa pessoa tomar iniciativa para religar habilidades para entender e dominar novas situações no ambiente de trabalho e da vida. Nesse sentido, à luz do Pensamento Complexo de Edgar Morin e sua crítica à fragmentação dos saberes, construir competências parece indicar uma concepção de educação paradigmática capaz de religar múltiplos saberes. Desafio a ser enfrentado tendo em vista a emergência de conhecimentos que dizem respeito à vida humana e suas múltiplas dimensões.

#### **4. Para concluir**

Não se trata de uma nova utopia, mas da evolução de nossa racionalidade capaz de adaptar-se às diferenças e às mudanças sociais que no século XXI possibilitam discussões sobre novas dimensões relacionadas à construção de competências. A ideia é que o pensamento fragmentado ceda lugar ao pensamento complexo gerando um inventivo diálogo capaz de possibilitar a revisão do olhar unidimensional acerca da vida e do mundo. Dessa forma, ganharemos condições de pensar de outras maneiras aceitando incertezas e contradições inerentes à complexidade do real e favorecendo a formação de pessoas questionadoras, capazes de problematizar a construção de saberes a partir de situações próximas daquelas que irão encontrar na vida e no trabalho. Considerando que “o pensamento complexo” acena com possibilidades revolucionárias de potencializar, na sociedade contemporânea, processos de desenvolvimento de competências, propõe-se não mais tratar a educação em desarmonia com o mundo do trabalho, mas de forma articulada à vida humana, que é global e planetária.

O pensamento simplificador impede-nos de produzir uma nova realidade, pois não inclui a reforma do pensamento. Como destaca Perrenoud (1999), a trilogia das habilidades ler, escrever, contar, que fundou a escolaridade obrigatória no século XIX, não está mais à altura das exigências da época atual porque a realidade de hoje tornou-se muito mais complexa e, de modo recursivo, e as demandas profissionais também. Assumir o desafio da construção de competências significa, em outras palavras, oferecer espaço propício à articulação de saberes/habilidades, processo intransferível e particular. O desenvolvimento de habilidades “não-cognitivas” indica possibilidades de sucesso profissional e pessoal das pessoas porque diz respeito à capacidade de pensar nos outros e

---

<sup>4</sup> Fórum Internacional de Políticas Públicas, São Paulo, 24 a 25 de março de 2014 foi palco dessa discussão. Ver [http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum\\_issues-paper-Portugues\\_final.pdf](http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum_issues-paper-Portugues_final.pdf)



ao desenvolvimento de nossa capacidade afetiva e comportamental para o trabalho em grupo, demanda do século XXI.

Propor a construção de competência é um dos desafios do pensamento complexo, se realiza a partir de diferentes abordagens, objetivos e em determinados contextos. Uma definição única para o termo nos parece simplificadora. Por ora compreendemos que para além do conhecimento (formal, informal ou tácito) somado à habilidade de gerar cooperação, sinergia e integração entre as pessoas torna-se uma importante estratégia para a construção de competências humanizadas para o enfrentamento das incertezas de nosso tempo.

De qualquer forma, a competência não está estabelecida de uma vez por todas, não vem pronta nem se transfere, é construção diária. A identificação, desenvolvimento, reconhecimento e valorização das competências indicam uma importante mudança de paradigma em relação a conceitos e valores, e terá grande influência nos destinos das organizações, nas carreiras e na evolução da sociedade. O mundo globalizado e altamente competitivo exige pessoas e organizações que incentivem o pensamento criativo e que compartilhem informações, saberes, experiências portanto, com competências socioemocionais.

O objetivo deste artigo foi discutir, na medida do possível, as modificações e as novas dimensões que o conceito de competência vem assumindo na constituição de um outro paradigma para a educação no século XXI. Em meio à vários posicionamentos observamos que a discussão sobre as competências socioemocionais, mesmo que recente, desponta de modo significativo. Mesmo o conceito de “competências”, termo largamente utilizado pela literatura, ainda não tem um significado de consenso. Alguns autores fazem distinção entre habilidades, conhecimentos e capacidades, outros não distinguem “habilidades e competências”, mas em sua maioria, acabam por colocar como meta da competência “a busca por resultados”. Por outro lado, “habilidades não-cognitivas ou socioemocionais”, ainda que pouco exploradas, parecem acenar com uma transição paradigmática para a Educação. De uma competência situada em um universo fragmentado, materialista e mecânico, para uma outra cuja construção se dará num universo de relação, interdependência de saberes e de experiências de vida. Enfim, um processo humanizado de Educação para o século XXI.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed,
- ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; JARDILINO, José Rubens Lima. (2004). *Fundamentos freireanos para uma discussão sobre as competências na formação de professores*. Disponível em: [http://www.paulofreireinstitute.org/freireonline/volume1/silverio\\_lima1portuguese.html](http://www.paulofreireinstitute.org/freireonline/volume1/silverio_lima1portuguese.html). Acesso em dezembro 2018:
- ARRUDA, Marina.Patricio.; LISBOA, Marilu Diez(2015). Construindo competências para o século XXI: Dilemas e reflexões do professor pesquisador. In: EHLERS, A.C. da S.; TEIXEIRA, C. S. & SOUZA, M. V. (orgs.) *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*. Florianópolis, SC: Bookess. p. 83-102.
- BRASIL. Ministério da Educação (2017). Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF,. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2018.
- CATANANTE, B. *Gestão do ser integral: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida*. São Paulo: Infinito, 2000.
- DELORS, Jacques (2003). *Educação. Um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. (1997) - Formação, competência e cidadania. In: *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo: CEDES. N°60.
- DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (2003) *Gestão estratégica de competências – uma prática complexa*. Educar, Curitiba, Especial, p. 101-119. Editora UFPR.

DIAS JUNIOR, CM. et al. (2014) Desenvolvimento de Competências do Administrador: um estudo em ambiente simulado. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, SC. p. 172 – 182, abr. In: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/29278>, acessado em 02/02/2018.

DIMENSTEIN, Gilberto (2014). *Habilidades Socioemocionais entram no Currículo de Escola Pública Americana*. In: <http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/gilberto-dimenstein/GILBERTO-DIMENSTEIN.htm>, acessado em 18/jun./2014.

Estudos sobre a OCDE sobre competências: Competências para o Progresso Social/ o poder das competências socioemocionais/OCDE- *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em [https://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/skills-for-social-progress\\_9789264249837-pt#.WqWJNCjwaUk#page45](https://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#.WqWJNCjwaUk#page45).

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Alinhando Estratégia e Competências. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 1, jan-mar, p.44-57, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902004000100012>. Acesso em: 26/jan./2018.

KILIMNIK, Zélia Miranda, SANT'ANNA, Anderson de Souza, LUZ, Talita Ribeiro (2004). Competências Profissionais e Modernidade Organizacional: Coerência ou Contradição? *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 0, abr.-dez., p.10-21.. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902004000500001>>. Acesso em: 08/jan./2018.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista.; ARRUDA, Marina Patrício (2004). Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: *Revista Texto & Contextos*. EDIPUCRS. Porto Alegre.

MARINHO-ARAÚJO, , Claisy Maria & RABELO, Mauro Luiz (2017). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000200443&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000200443&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 23/dez..

MATURANA, Humberto (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: *Editora da UFMG*.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo (2011). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: *Editora Unijuí*.

MORIN, Edgar (2000). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. *Rio de Janeiro: Bertrand Brasil*.

MORIN, Edgar (2005) *E. Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: *Artmed*.

PORTAL, Leda Lísia Francione (2007). . *Educação para a Inteiraza: um (re)descobrir-se*. *Educação (Porto Alegre)*, v. 1, p. 285-298.

RUAS, Roberto. & COMINI, Graziella Maria (2007). *Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação e formação gerencial*. Volume V – Edição Especial – Janeiro. Disponível em: [www.ebape.fgv.br/cadernosebape](http://www.ebape.fgv.br/cadernosebape). Acesso em: 17/jan./2018.

SANT'ANNA, , Anderson de Souza, MORAES, Lúcio Flávio Renault. & KILIMNIK, Zélia Miranda (2005). Competências individuais, modernidade e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. *RAE-eletrônica*, v. 4, n. 1, Art. 1, jan./jul. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1676-56482005000100001&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1676-56482005000100001&script=sci_abstract). Aceso em: 10/Jan./2018.

SANTOS, Boaventura Santos (2000). *A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Daniel, PRIMI, Ricarido (2014). *Resultados Preliminares do Projeto de Medição de Competências Socioemocionais no Rio de Janeiro*. São Paulo – SP: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SCHEMES, Ermelinda; SCHIMILA, Wilson Rafael; ARRUDA, Marina Patrício; SANTOS, Vanice (2016)..*Os saberes docentes: abordagens e tendências para o ensino profissional*. In: *Revista*

GESPEVIDA, v.2, n.3. Disponível em:  
<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/97>

ROCHA NETO, Ivan (2004). - Ciência, tecnologia & inovação: enunciados e reflexões: uma experiência de avaliação de aprendizagem. Brasília: *Universa*.

ROPÉ, Françoise.; TANGUY, Lucie. (Orgs.)(1997). Saberes e competências – o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: *Papirus*. p.135-166.

GESTÃO EDUCACIONAL. As habilidades não cognitivas – Entrevista com Paul Tough. In: *Todos pela educação (site)*. Disponível em:<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30257/as-habilidades-nao-cognitivas/>. Acesso em: 2018.

ZABALA, Antoni. & ARNAU Laia (2010). Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre. *Artmed*.