



COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UM “CONHECIMENTO PODEROSO” PARA O SÉCULO XXI

SOCIOEMOTIONAL COMPETENCES: A “POWERFUL KNOWLEDGE” FOR THE 21st CENTURY

Nadja Naira Silva de Oliveira¹

¹Professora de Geografia EBTT (Fundação Osório, Rio de Janeiro/RJ); Mestre em Educação (PUC-Rio).

E-mail: nns076@gmail.com

Resumo

O presente trabalho pretende a justificar a presença das competências socioemocionais numa base curricular comum como uma necessidade imperiosa para a composição de um currículo que se pretenda “poderoso”. Composto por conhecimentos que foram produzidos e acumulados ao longo do processo de evolução da humanidade, ele fornece recursos para que jovens e crianças sejam capazes de criar novo conhecimento com o propósito de alcançar o próprio desenvolvimento e de transformar o mundo do qual fazem parte.

Inicialmente, é apresentado a definição de currículo segundo a visão de Moreira e Candau (2007) e Young (2013). Em seguida é feita uma discussão sobre que tipo de conhecimento deve compor o currículo segundo estes mesmos autores, além da contribuição de Dubet (2004), para então definir “conhecimento poderoso” segundo a visão de Young (2013), com aportes de Cenpec (2015) e Dubet (2004).

Por fim, se faz a defesa da presença das habilidades socioemocionais no rol de competências cognitivas que se caracterizam por serem elementos fundamentais de um currículo em consonância com as demandas do século XXI. Tal defesa se apoia em Young (2013) e são endossadas por relatórios sobre os impactos da Quarta Revolução Industrial na estruturação da sociedade e, conseqüentemente, da escola.

Palavras-chave: Currículo; Conhecimento Poderoso; Competências Socioemocionais; Quarta Revolução Industrial

Abstract

Socioemotional competences: “powerful knowledge” for the 21st century. The present work intends to justify the presence of socio-emotional competences in a common curriculum basis as an imperative need for the composition of a curriculum that is intended to be “powerful”. Comprising knowledge that has been produced and accumulated over the course of humanity's evolution, it provides resources for young people and children to be able to create new knowledge in order to achieve their own development and transform the world of which they are a part.

Initially, the definition of curriculum is presented according to the vision of Moreira and Candau (2007) and Young (2013). Then a discussion is made about what kind of knowledge should compose the curriculum according to these same authors, in addition to the contribution of Dubet (2004), to then define “powerful knowledge” according to Young's view (2013), with contributions from Cenpec (2015) and Dubet (2004).

Finally, there is the defense of the presence of socioemotional skills in the list of cognitive skills that are characterized by being fundamental elements of a curriculum in line with the demands of the 21st century. This defense is supported by Young (2013) and is endorsed by reports on the impacts of the Fourth Industrial Revolution on the structuring of society and, consequently, of the school.

Keywords: Curriculum; Powerful Knowledge; Socioemotional skills; Fourth Industrial Revolution



O QUE É CURRÍCULO?

Segundo Moreira e Candau (2007), os profissionais envolvidos direta e indiretamente com a atividade de ensino estão bastante familiarizados com a palavra currículo. A utilizam rotineiramente sem dar devida atenção à real necessidade de se fazer uma reflexão profunda sobre o sentido da mesma.

À palavra currículo estão associadas diferentes concepções que, oriundas de abordagens teóricas produzidas historicamente, permeiam a compreensão desses profissionais sobre o conceito. Para Young (2013), o problema posto pela relação entre ensino de conhecimento acumulado e seu uso para criar um novo conhecimento será resolvido mediante a superação de abordagens herdadas do passado e que predominam na educação: ora defendem “uma visão do currículo como fonte do ‘sagrado’” (Ibidem, p. 226), ou seja, apartado dos problemas cotidianos, ora “aposta nas capacidades emancipatórias dos alunos” (Ibidem, p. 227), confundindo a capacidade humana de aprender empiricamente com o processo de superação do que já sabemos.

Assim, apoiada no pensamento de Young (2013) de que somente escolas e professores são capazes promover o ambiente necessário para o triunfo sobre nossas experiências, consideraremos currículo como o conhecimento em torno do qual as atividades organizadas pela escola se desenvolvem com clara intenção educativa (MOREIRA e CANDAU, 2007)

QUE TIPO DE CONHECIMENTO DEVE COMPOR O CURRÍCULO?

Questões referentes ao currículo têm se constituído como objeto de interesse de vários setores do governo e da sociedade, envolvidos diretamente ou não com a atividade educativa. Todos têm uma opinião sobre os conteúdos que devem estar presentes, sobre como devem ser ministrados e em quais circunstâncias devem ser avaliados. Muitas vezes tais opiniões não têm nenhuma fundamentação teórica, não possuem clareza dos critérios estabelecidos para a escolha do que será ensinado e estão alheias aos objetivos a serem alcançados no decorrer do processo de aprendizagem. A presença da incoerência no

debate acaba por fornecer inspiração para que membros da sociedade que observam o cotidiano e se dedicam a criticá-lo pela veia do humor e da ironia tenham amplo material (Figura 1).



Figura 1: O Que Queremos (2010)

Indo além do senso comum e do debate acima mencionado, Moreira e Candau (2007) afirmam que os conhecimentos selecionados para compor o currículo são socialmente produzidos em ambientes legitimados para tal pela própria sociedade, tais como institutos de pesquisa, universidades, empresas, o mundo do esporte e da arte. Devem passar pelo crivo da relevância e da pertinência estabelecidos pela compreensão do que é uma educação de qualidade, isto é, aquela que oportuniza aos estudantes ir além das referências presentes em seu mundo.

Assim, se pode depreender que a finalidade do currículo é capacitar jovens e crianças para, a partir do que foi produzido e acumulado ao longo do processo de evolução da humanidade, criar novo conhecimento com o propósito de alcançar o próprio desenvolvimento (YOUNG, 2013).

O Direito à educação é parte de um conjunto de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, quando responsabilidades do Estado foram repensadas; promover a educação fundamental passou a ser seu dever (BRASIL, 1988, Art. 205). Antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar. Além da Constituição Federal, foram criadas



duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Juntos, estes mecanismos abrem as portas do ensino básico a todos os brasileiros.

Ademais de a educação ser um direito da criança e do adolescente e dever do Estado e da família, Young (2013) defende que, no contexto da teoria do currículo, a questão central repousa sobre o que o aluno tem o direito de aprender para além do direito ao acesso à escola e às condições para sua permanência.

Dubet (2004) afirma que o estabelecimento de competências mínimas no rol do direito de aprender é uma das formas de justiça social porque garante aos alunos aquisições e habilidades imprescindíveis ao processo de superação do que é aprendido no cotidiano. Cabe lembrar que “a noção de ‘mínimo cultural’ é muitas vezes percebida como o cavalo de Tróia que traz consigo uma abdicação e um rebaixamento do nível de ensino” (DUBET, 2004, p. 547), quando na verdade se refere aos limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar.

Por isso, a grande tarefa da teoria do currículo é identificar as restrições que limitam as escolhas curriculares que dificultam o acesso dos alunos ao “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2013).

O QUE É “CONHECIMENTO PODEROSO”?

Young (2014, p. 201) define como “conhecimento poderoso” aquele que “é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização”. Apesar de se apresentar como o mais próximo da verdade sobre o mundo em que vivemos, o “conhecimento poderoso” se caracteriza por oferecer em todos os seus campos um leque de conceitos que são reconhecidos por estarem disponíveis ao debate e, por isso, falíveis. Tal falibilidade o expõe ao desafio e, por isso, é qualificado como dinâmico. Uma outra característica deste conhecimento é o fato dele ser especializado, tanto na maneira que é produzido quanto como na maneira que é transmitido, se expressando através de fronteiras entre as áreas do conhecimento. Por isso só pode ser adquirido na escola (YOUNG, 2013).



Por outro lado, Young (2013) nos adverte quanto ao fato do currículo ser um sistema de relações sociais e de poder com uma história própria, sendo frequentemente entendido como “conhecimento dos poderosos”. O autor argumenta que, no passado, a teoria do currículo não estabeleceu um bom equilíbrio entre esses dois aspectos: focou exageradamente no currículo como “conhecimento dos poderosos” – um sistema concebido para manter as desigualdades educacionais – e negligenciou o currículo como “conhecimento poderoso”.

Partindo da premissa que o “conhecimento poderoso” é especializado, Young (2013) enfatiza que os currículos escolares têm objetivos pedagógicos – e não de pesquisa como no ensino superior. Por isso, o conhecimento toma a forma de disciplinas que são recontextualizadas a partir das áreas de conhecimento. Para que haja um alcance nacional (e até internacional) é necessário que se construa um currículo básico a partir dos aportes dados por especialistas nas disciplinas e que devem se limitar aos conceitos-chave de cada uma, permitindo assim a autonomia de cada escola. Deste modo, caberá aos professores agregar os contextos locais. É o acesso ao conhecimento especializado que conferirá ao aluno a capacidade de generalizar para além da sua própria experiência.

Segundo Young (2013), apesar da abordagem proposta ter por objetivo final oferecer conhecimento compartilhado e poderoso às todas as crianças e jovens do mundo, ela tem sido duramente rejeitada na Inglaterra por professores e acadêmicos.

As objeções de ordem prática se pautam no fato de que esta abordagem não reconhece as reais dificuldades que os professores enfrentariam para engajar mais que uma minoria de alunos, já que a maioria destes precisa de um currículo mais relacionado a seus interesses. Entretanto para Young (2013), ao desenvolvermos um programa para deixar os alunos mais felizes com a escola estamos lhes negando acesso ao próprio conhecimento de que eles precisam para progredir nos estudos e para ter acesso ao mercado de trabalho. A partir daí surge um questionamento: afinal, qual é a missão da escola? Certamente não se trata de um ambiente para entretenimento de jovens e crianças, porém reduzi-la a um espaço de formação de um exército de mão de obra é um verdadeiro retrocesso.

As objeções de ordem epistemológica afirmam que, como todo conhecimento é arbitrário, uma abordagem voltada ao conhecimento não passa da imposição de interesses



específicos. Ademais, as disciplinas escolares estão desatualizadas e são inapropriadas para um mundo em que o conhecimento está mudando tão rapidamente. Young (2013) rebate essas críticas afirmando que há uma confusão entre conteúdo e estrutura do currículo. Ele defende que as disciplinas escolares são fundamentais para conferir estabilidade, coerência e identidade ao âmbito escolar. Dessa maneira, devem ser recontextualizadas a partir das áreas de conhecimento que são a fonte primária para a produção de novo conhecimento.

Por fim, as objeções de ordem política pontuam que as propostas curriculares vigentes dão ênfase a um reduzido leque de disciplinas, limitando a escolha tanto para escolas como para alunos. Young (2013) interpreta este posicionamento como uma aceitação, mesmo que subliminarmente, do argumento relativista de que não existe um “conhecimento poderoso” representado pelas disciplinas que seja um direito de todos os alunos. Ele considera que a rejeição possa estar relacionada à crença de que tais disciplinas foram elencadas por políticos, que têm suas campanhas eleitorais bancadas por empresários de vários setores, e não foram resultado de debates entre os especialistas em conteúdos e currículo.

Já no contexto brasileiro, algumas das conclusões apresentadas no relatório de pesquisa “Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil”, que teve como objetivo identificar os “argumentos e pontos de vista produzidos no campo educacional brasileiro a respeito da possibilidade de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica no país” (CENPEC, 2015, p. 5), vão de encontro com a proposta de teoria do currículo defendida por Young (2013) à medida em que há o reconhecimento sobre a necessidade de se constituir uma base nacional curricular que corresponda a uma parte significativa de um currículo nacional, ou seja, que contenha “predominantemente conhecimentos de natureza universal, necessários para todos, a serem complementados por conteúdos específicos, definidos localmente (no estado, no município ou na escola)” (CENPEC, 2015, p. 44).

Também merece destaque a constatação de que um currículo bem estruturado seria um passo fundamental em direção à capacidade de conceber a educação como um direito à integração social, o que tem sido negado às camadas mais pobres que, de fato,



constituem a maioria da população brasileira¹. Este argumento encontra eco na fala de Dubet (2004, p. 548) quando faz a seguinte pergunta: “por que a eficácia social da escola é um problema de justiça?”. O autor responde a esta pergunta pontuando que uma das grandes causas da injustiça é resultante do fato de que diplomas conferidos por escolas que atendem as camadas mais pobres têm menos valor do que aqueles que são conferidos por escolas que atendem as camadas de mais alta renda e que esta diferença é bastante condicionada pelo currículo adotadas por ambas.

Um outro aspecto pontuado por Dubet (2004) diz respeito à polêmica em torno da adequação da formação do jovem para o mercado de trabalho. Para além das demandas patronais, existe uma grande injustiça em permitir que tantos alunos tenham acesso a uma formação desprovida de utilidade social. Assim,

a preocupação com a utilidade dos estudos secundários e superiores faz parte, portanto, de uma dimensão da justiça escolar que, como a das competências mínimas, convida a julgar a justiça de um sistema pela maneira como trata os mais fracos (Ibidem, 2004, p. 549).

Assim, considerando que a questão curricular afeta a organização da escola e se constitui num elemento estruturante de suas atividades, é responsabilidade dos profissionais envolvidos diretamente no processo educativo abraçarem de vez o dever de fazer uma reflexão profunda e constante sobre este tema que é tão caro à educação de qualidade.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E CURRÍCULO

Considerando o modelo adotado para a admissão de novos alunos em universidades, escolas técnicas e institutos federais, podemos depreender que a sociedade demanda uma postura conteudista das escolas, o que pode comprometer a qualidade do ensino e colocar em cheque a formação do sujeito. Muitas famílias decidem em qual escola matricular seus filhos em função dos resultados alcançados nesses exames por outros alunos oriundos dessas mesmas instituições. Já reconhecemos que educação de qualidade é aquela que oportuniza aos estudantes ir além das referências cotidianas,

¹ As classes C e D/E correspondem à 74,8% da população brasileira (ABEP, 2016).



fornecendo recursos para dar explicações e pensar alternativas; o conhecimento que a compõe é especializado, tanto na maneira que é produzido quanto como na maneira que é transmitido. Assim, se expressa através de fronteiras entre as áreas do conhecimento (competências cognitivas), ou seja, toma a forma de disciplinas que são recontextualizadas a partir dessas áreas (YOUNG, 2013).

As competências cognitivas que recebem especial atenção, tanto das escolas quanto dos exames nacionais e internacionais, são ciências, leitura e matemática. O exemplo mais pertinente para ilustrar esta afirmação é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que foi lançado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1997 com o objetivo de avaliar o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade.

Em 2015, uma ‘nova’ habilidade foi adicionada ao rol das competências tradicionalmente avaliadas desde a primeira edição do PISA: resolução colaborativa de problemas. Assim, para além de avaliar o que os alunos conseguem reproduzir de conhecimento, examina o quão bem eles podem extrapolar o que aprenderam e aplicar em situações diversas (OCDE, 2016). A Figura 2 fornece uma visão geral dos fatores que influenciam diretamente esta competência, bem como os processos cognitivos e sociais que compõem as habilidades em contextos colaborativos de resolução de problemas. As habilidades básicas estão descritas na parte superior da figura, enquanto que detalhes sobre o papel desempenhado pelos antecedentes do aluno e pelo contexto da tarefa estão na parte inferior.

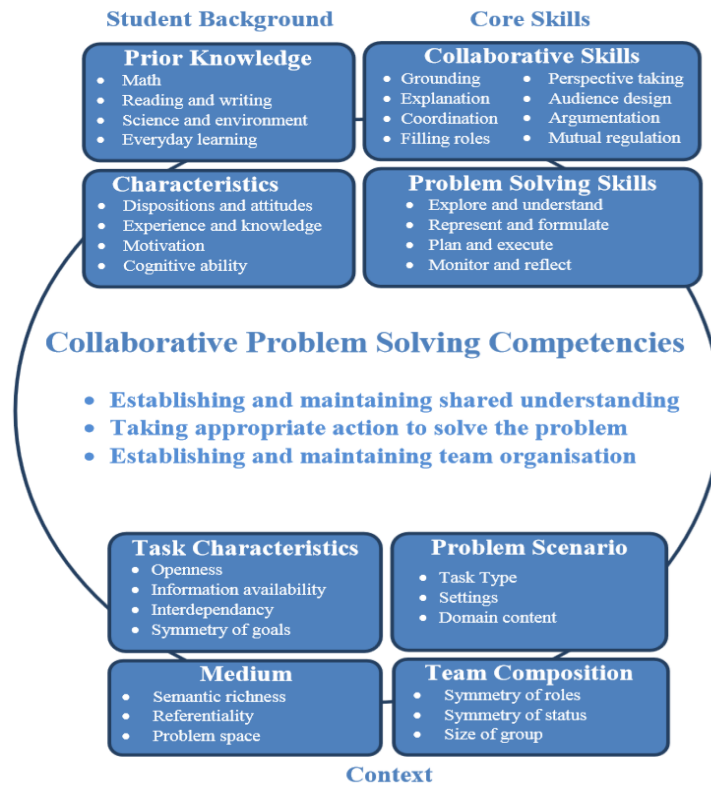


Figura 2: Visão geral de fatores e processos para solução colaborativa de problemas (OECD, 2017)

A atualização das competências avaliadas pelo PISA 2015 são um reflexo das mudanças que têm ocorrido na sociedade e, por consequência, no mundo do trabalho. São condicionadas pela atual convergência de tecnologias digitais, físicas e biológicas, já denominada como Quarta Revolução Industrial. Em entrevista dada à BBC Brasil, Klaus Schwab (autor do livro “A Quarta Revolução Industrial”, publicado em 2016) afirma que esta revolução traz consigo uma tendência à automatização total das fábricas e que acontecerá através de sistemas ciberfísicos. Tais sistemas, que foram possíveis graças à internet das coisas e à computação na nuvem, combinam máquinas com processos digitais que atuam colaborativamente e são capazes de tomar decisões descentralizadas, cooperando inclusive com seres humanos (PERASSO, 2016).

Este cenário é intimidador por que à medida em que os computadores ficam cada vez mais ‘inteligentes’ e passam a realizar tarefas antes feitas pelas pessoas, seres humanos terão que desenvolver habilidades que lhes deem vantagem sobre as máquinas. O relatório “The Future of Jobs” revela que até o presente ano (2020), mais de um terço das habilidades que eram consideradas importantes até a década passada terão mudado.



E vai além ao afirmar que 65% das crianças que entraram na escola há quatro anos (6-7 anos de idade) acabarão por trabalhar em tipos de atividades completamente novas, que ainda não existem (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016). Cumpre lembrar que, além das habilidades físicas e qualificações formais, os empregadores também demandam uma série de outras competências práticas que podem ser sintetizadas em um conjunto de trinta e cinco habilidades relevantes para o trabalho (Figura 3). À guisa de conclusão, o Relatório afirma que tais habilidades também estão sujeitas à mudanças aceleradas e significativas num futuro muito próximo.

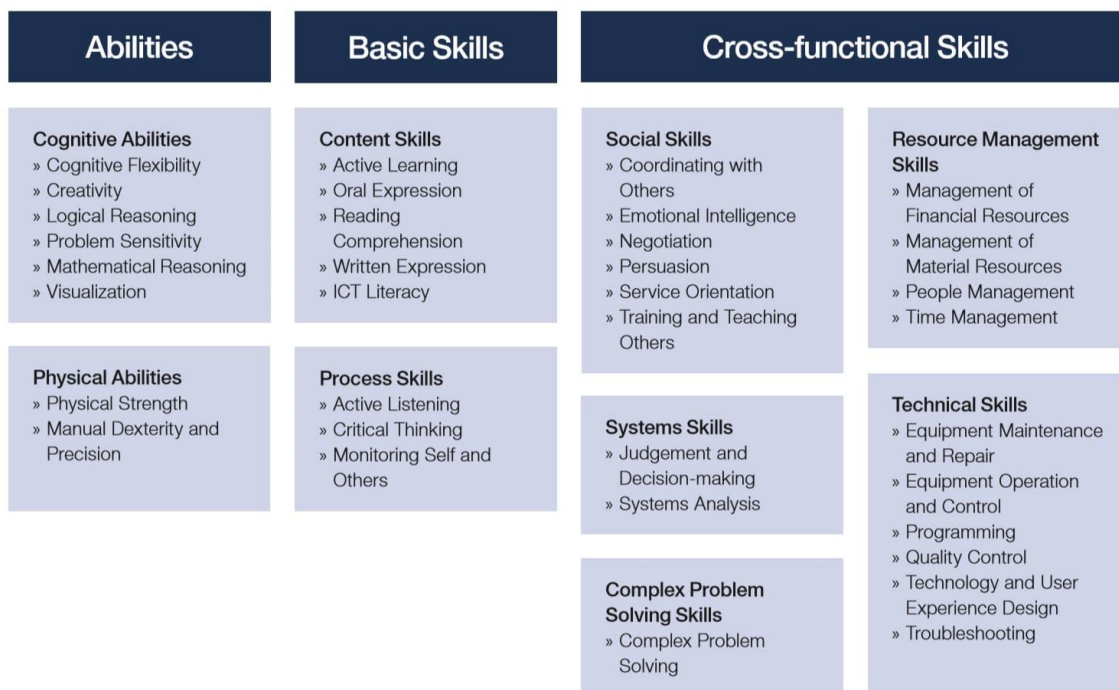


Figura 3: Principais habilidades relacionadas ao trabalho (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016)

Em um panorama tão dinâmico em termos de trabalho, a capacidade de se antecipar e se preparar para as habilidades requisitadas num futuro já presente é cada vez mais crítico para empresas, governos e indivíduos, já que pode ser bastante significativo aproveitar plenamente as oportunidades apresentadas por essas tendências e mitigar resultados indesejáveis.

A partir da observação atenta das principais habilidades profissionais (Figura 3), é possível depreender as dez principais competências socioemocionais que se deseja que



a força de trabalho mundial (ou, pelo menos, uma parte expressiva dela) presente já em 2020:

1. Solução de problemas complexos;
2. Pensamento crítico;
3. Criatividade;
4. Gestão de pessoas;
5. Empatia;
6. Inteligência emocional;
7. Bom senso e tomada de decisão;
8. Orientação para serviços;
9. Negociação;
10. Flexibilidade cognitiva.

Em entrevista dada à BBC Brasil, o pesquisador David Deming, professor de Políticas Públicas, Educação e Economia na Universidade Harvard e autor de um estudo chamado “A crescente importância de habilidades sociais no mercado de trabalho” (publicado em maio/2017), afirma que no mercado de trabalho dos EUA, entre 1980 e 2012, houve um aumento na oferta de empregos para funções que requerem alto grau de interação humana, ou seja, que dependem de competências socioemocionais: gerentes, professores, enfermeiros, médicos e advogados. Para esses profissionais a tecnologia se torna algo complementar porque ajuda o trabalhador a aumentar sua produtividade, tornando-o mais valioso (IDOETA, 2017).

Em consonância com as transformações sociais e tecnológicas que impactam o mundo do trabalho e, conseqüentemente, a escola, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu entre as 10 competências gerais as habilidades socioemocionais que deverão ser trabalhadas em todas as disciplinas. A escola deve ajudar o estudante a desenvolver um autoconhecimento e saber lidar com emoções, além de cuidar de sua saúde física e mental. Espera-se que o aluno seja capaz de exercitar a empatia, resolver problemas, ter autonomia para tomada de decisões, trabalhar em equipe e respeitar o outro (LOPES e OLIVEIRA, 2017).

Mais exercícios, mais repetição e mais testes podem até resultar em uma nota maior, mas não prepararão o aluno de forma integral e, muito menos, darão conta



desenvolver todas as competências que ele necessita para enfrentar os desafios do século XXI. Enquanto o mundo abre espaço para os jovens e exige que eles sejam protagonistas de seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades, o ensino tradicional ainda responde com modelos criados para atender demandas antigas. A realidade é que o ser humano é definitivamente complexo e, para desenvolvê-lo de maneira completa, é necessário que os profissionais que fazem a escola assumam a responsabilidade de fazer uma reflexão profunda e constante sobre o currículo e sua finalidade, isto é, sobre a responsabilidade de capacitar jovens e crianças para, a partir do que foi produzido e acumulado ao longo do processo de evolução da humanidade, criar novo conhecimento com o propósito de alcançar o próprio desenvolvimento (YOUNG, 2013).

É necessário defender com veemência o direito do aluno de aprender, o direito de ter acesso a um conhecimento que lhe conferirá a capacidade de generalizar para além da sua própria experiência e a lidar com os desafios e demandas do presente e do futuro.

Para além da necessidade de se discutir o estabelecimento de uma BNCC que contemple um “conhecimento poderoso”, é certo que outras questões que não estão inclusas neste trabalho devem ser presença constante no âmbito do debate. A questão da formação inicial e continuada do professor se faz imperiosa, já que o sucesso do ensino do conhecimento especializado depende do conhecimento que o professor tem sobre a própria disciplina e sobre como o aluno aprende.

Discussões sobre avaliação também são urgentes. Mesmo havendo consenso sobre o fato de a primeira etapa da avaliação é a medida dos resultados, medir não é avaliar. É necessário associar os resultados observados ao processo de ensino e aprendizagem, já que esta é maior função de uma escola (CENPEC, 2007).

Outras temáticas, além das citadas, merecem um olhar acurado e não há chances para uma resolução rápida e simples. Porém, os gestores nas escolas e os professores nas salas de aulas não podem se furtar de sua responsabilidade e propósito.

Somos nós que oferecemos conhecimento compartilhado e poderoso às crianças do país. Esse conhecimento vem de séculos de aprendizado e das universidades e associações disciplinares. É poderoso porque habilita as crianças a interpretar e controlar o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças deveriam ser expostas a ele. (YOUNG, 2013, p. 249).



Devemos todos – educadores, família e sociedade – garantir aos jovens e crianças o direito de ter acesso a um tipo de conhecimento que será a fonte primária para a produção de novo conhecimento. Dessa maneira, estaremos assegurando que eles possam ir além das referências cotidianas ao fornecermos recursos para dar explicações e pensar alternativas. “É justo e imparcial que seja assim. É injusto e parcial quando as crianças recebem conhecimento de má qualidade, que não consegue levá-los para além de sua experiência” (YOUNG, 2013, p. 249).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 25/06/2017.

BRASIL. Presidência da República. *Estatuto da criança e do adolescente: lei nº 8.069/90*, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 25/06/2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei nº 9394/96*, Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 23/06/2017.

CENPEC. *Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil*. Relatório de Pesquisa. São Paulo, fev. 2015. Disponível em http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatorio_Pesquisa_Cenpec_Final.pdf. Acesso em 14/04/2017.

CENPEC. Avaliação em educação: O que a escola pode fazer para melhorar seus resultados? *Cadernos Cenpec*. v. 2, n. 3, 2007. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/109/141>. Acesso em 14/04/2017



DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em 20/06/2017.

DUBET, F. Os limites da igualdade de oportunidade. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 2. P. 171-179, dez. 2012. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/187/215>. Acesso em 20/06/2017.

IDOETA, P. A. Empatia, flexibilidade, cooperação: pesquisa de Harvard explica por que habilidades sociais ganham força no mercado de trabalho. *BBC Brasil*, 18/06/2017. Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/geral-40254961>. Acesso em 20/06/2017.

LOPES, M.; OLIVEIRA, V. Terceira versão da Base define 10 competências que todo aluno deve desenvolver. *Porvir*, 06/04/2017. Disponível em <http://porvir.org/terceira-versao-da-base-define-10-competencias-todo-aluno-deve-desenvolver/>. Acesso em 21/04/2017.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. D. *Indagações sobre Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, p. 17-48, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 24/06/2017.

OCDE. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*, São Paulo: Fundação Santillana, 2016, 274p. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em 20/06/2017.

OECD. *PISA 2015 Collaborative Problem Solving Framework*, 2017, 93p. Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>. Acesso em 25/06/2017.

O QUE QUEREMOS. *Página Facebook*. [S.l.], 2010. Disponível em <https://www.facebook.com/oquequeremos/>. Acesso em 22/06/2017.



PERASSO, V. O que é a 4ª revolução industrial - e como ela deve afetar nossas vidas. *BBC Brasil*, 22/10/2016. Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/geral-37658309>. Acesso em 28/05/2017.

PORVIR. *Especial Socioemocionais*. São Paulo, 2014. Disponível em <http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>. Acesso em 21/04/2017.

124

WORLD ECONOMIC FORUM. *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Geneva/Switzerland, jan. 2016. Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKewj7u9bn1ODUAhXFQD4KHXsyDCwQFgg1MAE&url=http%3A%2F%2Fwww3.weforum.org%2Fdocs%2FWEF_Future_of_Jobs.pdf&usg=AFQjCNGrOdAPX8f8youABiQ7hN3cxv6IVA. Acesso em 20/06/2017.

YOUNG, M. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, jun. 2013. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238/249>. Acesso em 16/04/2017.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em 20/06/2017.