



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR – POGE

**A DISSEMINAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DA
RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO
FEDERAL DE 2007 a 2022**

Lucilia Dias Furtado

Brasília/DF

2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR – POGE

**A DISSEMINAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DA
RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO
FEDERAL DE 2007 a 2022**

Lucilia Dias Furtado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Abádia da Silva, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Brasília/DF
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Dd Dias Furtado, Lucilia
A disseminação das competências socioemocionais por meio da relação público-privada na educação básica do Distrito Federal de 2007 a 2022 / Lucilia Dias Furtado; orientador Maria Abádia da Silva. -- Brasília, 2024.
204 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Educação Básica. 2. Competências socioemocionais. 3. Relação público-privada. 4. Organizações sociais. 5. Gestão da educação. I. da Silva, Maria Abádia , orient. II. Título.



Programa de
Pós-Graduação
em Educação
Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR – POGE

A DISSEMINAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL DE 2007 a 2022

Lucilia Dias Furtado

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente



MARIA ABADIA DA SILVA
Data: 21/11/2024 08:43:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dr^a Maria Abádia da Silva
Presidente – Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação (UnB)

Documento assinado digitalmente



ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA
Data: 21/11/2024 13:43:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – Examinador Externo
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Documento assinado digitalmente



GILVAN CHARLES CERQUEIRA DE ARAUJO
Data: 21/11/2024 17:03:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo – Examinador Externo
Universidade Católica de Brasília (UCB)

Documento assinado digitalmente



FLAVIO BEZERRA DE SOUSA
Data: 02/12/2024 08:26:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Flávio Bezerra de Sousa – Examinador Interno
Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (UnB)

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia transcorrer a materialização de um sonho sem o precioso apoio de várias pessoas.

Desse modo, agradeço ao Deus da vida pelas inúmeras oportunidades que tive de ir além de mim mesma.

Às professoras e professores de todas as minhas etapas formativas, minha gratidão por contribuírem com o meu processo de aprendizagem, abrindo horizontes e aguçando questionamentos. De modo especial, agradeço à minha querida orientadora Professora Maria Abádia da Silva. A sua paixão pelo conhecimento e pela educação me instigam a buscar sempre mais. Muito obrigada por oportunizar o acesso e o compartilhamento ao saber sistematizado.

Agradeço aos meus pais, Carlos e Lucia, meu porto seguro e grande referencial de vida, a quem devo tudo o que sou; ao meu irmão, João Carlos, cunhada, Marcela, e lindas sobrinhas, Olívia e Clara, pela generosidade, carinho e alegria da existência; ao meu esposo, Sérgio, meu amor, companheiro de vida, fé e utopias, pelo apoio e confiança incondicional. À cada um de vocês, todo meu amor!

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do grupo de pesquisa Águia, cujo auxílio e partilha foram imprescindíveis; à querida Lourdes Christina dos Santos de Macêdo, por sua amizade e companheirismo em todos os momentos; ao saudoso amigo Saulo Vieira (*in memoriam*), por sua presença de luz e esperança; aos Professores Roberto Rafael Dias da Silva, Gilvan Charles Cerqueira de Araújo e Flávio Bezerra de Sousa, pelo incentivo e ampliação das perspectivas da pesquisa e a todas as pessoas e profissionais com quem me deparei ao longo do processo investigativo e que de alguma forma possibilitaram a realização e concretização desta pesquisa.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela viabilização desta investigação através da concessão da bolsa de estudo de mestrado.

Encerro esse ciclo transbordando de alegria e gratidão pelo caminho percorrido. Esse foi o mais importante e valeu muito a pena todo o trajeto!

“Em toda prática explícita dos cientistas existe uma filosofia implícita”.

(Gamboa, 2008, p. 46)

“Achamos que não podemos prescindir, quando pesquisamos, da ideia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais. Pensamos também que a pesquisa educacional nos países do Terceiro Mundo tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência social que experimentamos”.

(Triviños, 2011, p. 14)

FURTADO, Lucilia Dias. **A disseminação das competências socioemocionais por meio da relação público-privada na educação básica do Distrito Federal de 2007 a 2022**. 2024. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2024.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, integra os estudos do grupo de pesquisa ÁGUIA sobre Organismos Internacionais, Política e Gestão da Educação Básica; tem por objeto as competências socioemocionais difundidas por meio dos programas Acelera DF (2007 – 2010) e SuperAção Jovem (2009 – 2010), decorrentes da parceria público-privada estabelecida entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), na educação básica pública do Distrito Federal. Como fundamentação teórica e metodológica, optou-se pelo materialismo histórico-dialético, por meio das categorias de análise hegemonia, contradição e mediação. Frente o contexto da reconfiguração do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, a relação público-privada se fortaleceu como estratégia de manutenção dos interesses dos grupos dominantes, inserindo uma lógica empresarial na gestão da educação básica pública e na formação dos sujeitos, via parcerias público-privadas (PPPs). Diante disso, indagou-se: como as competências socioemocionais são disseminadas na educação básica pública do Distrito Federal entre os anos de 2007 a 2022? Para o alcance de tal questionamento elegeu-se como objetivo geral analisar a disseminação das competências socioemocionais, por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, decorrentes da parceria público-privada entre a SEEDF e o IAS, na educação básica pública do Distrito Federal (2007 – 2022). A construção dos dados da pesquisa documental efetuou-se por meio do estado do conhecimento, do mapeamento das PPPs da SEEDF e da análise histórica do *corpus* documental, estabelecido por três tipos de documentos, assim denominados: oficiais, organizacionais e materiais pedagógicos. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a atuação das organizações sociais no campo da educação básica pública, especialmente em tempos de crise do capital, reflete o uso da educação como nicho de investimento, além de espaço para a formação de subjetividades compatíveis com o projeto neoliberal. As competências socioemocionais, nesse contexto, funcionam como mediadoras dos interesses do capital, moldando os sujeitos a partir de uma racionalidade empresarial, que valoriza o sucesso individual e a adaptação ao mercado de trabalho. A educação básica pública do Distrito Federal, portanto, tem sido instrumentalizada para legitimar o discurso hegemônico de organismos multilaterais, implementando políticas que reforçam novas formas de subjetividade alinhadas à lógica neoliberal, em detrimento de uma educação crítica e omnilateral. Esse processo se concretiza por meio de redes de relações, da mobilidade de intelectuais orgânicos e de estratégias de comunicação, no âmbito das PPPs, que promovem uma concepção de educação voltada para a gestão emocional e o convívio com as diferenças como elementos necessários para a produtividade e eficiência no mercado. Por isso, as competências socioemocionais, introduzidas como respostas às demandas do mercado neoliberal, promovem uma visão utilitarista da educação, que limita seu potencial transformador e a reduz a um serviço mercantilizado. Ainda, os resultados também demonstraram que na disputa pelo controle da gestão escolar e do processo formativo dos estudantes se dá a ingerência privada que ocorre tanto no sistema de educação básica pública do DF, por meio das PPPs entre a SEEDF e o IAS, quanto no ambiente escolar. Essa intervenção se materializa na definição do perfil gerencial dos profissionais da educação, na responsabilização das equipes, na individualização dos desempenhos, no uso de materiais estruturados, na formação continuada dos professores, no alinhamento curricular à pedagogia das competências e na produção flexível dos estudantes. Ao contar com a anuência da SEEDF, essas formas de ingerências disseminam consensos que sustentam a hegemonia do capital e reforçam a ideia de superioridade do setor privado e a necessidade de adotar modelos empresariais na educação básica pública.

Palavras-chave: Educação Básica; Competências socioemocionais; Relação público-privada; Organizações sociais; Gestão da educação.

FURTADO, Lucilia Dias. **The dissemination of socio-emotional skills through public-private relationships in basic education in the Federal District from 2007 to 2022.** 2024. 204 f. Dissertation (Master's in Education) – Faculty of Education, University of Brasília, Brasília, DF, 2024.

ABSTRACT

This dissertation, developed in the Graduate Program in Education at the Faculty of Education – University of Brasília (UnB), within the research line of Public Policies and Education Management, is part of the ÁGUIA research group's studies on International Organizations, Policy, and Basic Education Management. Its focus is on socio-emotional competencies promoted through the Acelera DF (2007 – 2010) and SuperAção Jovem (2009 – 2010) programs, resulting from the public-private partnership established between the Federal District State Department of Education (SEEDF) and the Ayrton Senna Institute (IAS) in the public basic education of the Federal District. As its theoretical and methodological foundation, the study adopts historical-dialectical materialism, using the analytical categories of hegemony, contradiction, and mediation. In the context of the reconfiguration of the Brazilian State from the 1990s onward, the public-private relationship strengthens as a strategy for maintaining the interests of dominant groups, introducing a corporate logic into the management of public basic education and in the formation of individuals through public-private partnerships (PPPs). Given this, the question was raised: how are socio-emotional competencies disseminated in public basic education in the Federal District between 2007 and 2022? To address this question, the general objective was set to analyze the dissemination of socio-emotional competencies through the Acelera DF and SuperAção Jovem programs, resulting from the public-private partnership between SEEDF and IAS in the public basic education of the Federal District (2007 – 2022). The data construction for the documentary research was carried out through a review of the state of knowledge, mapping of SEEDF's PPPs, and a historical analysis of the documentary corpus, categorized into three types of documents: official, organizational and pedagogical materials. The results of the research showed that the actions of social organizations in the field of public basic education, especially in times of capital crisis, reflect the use of education as an investment niche, in addition to a space for the formation of subjectivities compatible with the neoliberal project. In this context, socio-emotional skills function as mediators of the interests of capital, shaping individuals based on a business rationality that values individual success and adaptation to the labour market. Public basic education in the Federal District, therefore, has been instrumentalized to legitimize the hegemonic discourse of multilateral organizations, implementing policies that reinforce new forms of subjectivity aligned with neoliberal logic, to the detriment of a critical and omnilateral education. This process is carried out through networks of relationships, mobility of organic intellectuals and communication strategies, within the scope of PPPs, which promote a concept of education focused on emotional management and coexistence with differences as necessary elements for productivity and efficiency in the market. For this reason, socio-emotional skills, introduced as responses to the demands of the neoliberal market, promote a utilitarian view of education, which limits its transformative potential and reduces it to a commodified service. Furthermore, the results also demonstrate that in the dispute for control of school management and the student training process, there is private interference that occurs both in the DF public education system, through PPPs between SEEDF and IAS, and in the school environment. This intervention materializes in the definition of the management profile of education professionals, in the accountability of teams, in the individualization of performances, in the use of structured materials, in the ongoing training of teachers, in the curricular alignment with the pedagogy of competencies and in the flexible production of students. With the consent of SEEDF, these forms of interference disseminate consensus that sustains the hegemony of capital and reinforce the idea of the superiority of the private sector and the need to adopt business models in public basic education.

Keywords: Basic Education; Socio-emotional Competencies; Public-private Relationship; Social Organizations; Education Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de seleção das publicações pelos critérios de elegibilidade.....	28
Figura 2 – Estrutura da OCDE para as competências cognitivas e socioemocionais.....	54
Figura 3 – Estrutura da OCDE para o bem-estar individual e o progresso social.....	55
Figura 4 – Etapas de seleção dos dados iniciais referentes às 46 PPPs da SEEDF identificadas	63
Figura 5 – Parcerias Público-privadas selecionadas pelo critério de inclusão socioemocional (2007 – 2023)	68
Figura 6 – Processo metodológico de mapeamento das PPPs da SEEDF.....	69
Figura 7 – Características da NGP no Programa Acelera Brasil.....	79
Figura 8 – Apresentação da Equipe da área de Educação Formal do IAS para os educadores responsáveis pelo programa Acelera Brasil	80
Figura 9 – Apresentação da Equipe da área de Educação Formal do IAS para os educadores responsáveis pelo programa Acelera Brasil	82
Figura 10 – Plano de Trabalho da Fundação Athos Bulcão referente ao processo de renovação do Termo de Cooperação Técnica nº 09/2007, firmado entre esta Fundação e a SEEDF.....	86
Figura 11 – Extrato do Convênio nº 9/2002 referente ao Programa Largada 2000 do IAS	86
Figura 12 – Atuação do IAS na educação básica pública do DF entre os anos de 2000 a 2010.	87
Figura 13 – Cláusula segunda do Convênio entre a SEEDF e Fundação Athos Bulcão, referente aos objetivos do programa SuperAção Jovem	88
Figura 14 – Convênio nº 24/2004 – SEEDF e Fundação Athos Bulcão – Programa SuperAção Jovem.....	92
Figura 15 – Organizações apoiadoras do IAS na implementação dos programas.....	111
Figura 16 – Rede de sujeitos e organizações dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem	112
Figura 17 – Extrato do Contrato nº 92/2009 entre a SEEDF e a Global Editora para aquisição de materiais didáticos	114
Figura 18 – Nomenclaturas análogas ao termo competência socioemocional a partir dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem.....	120
Figura 19 – Livros do estudante utilizados pelo programa Acelera DF.....	122
Figura 20 – Autoconceito, autoconhecimento e autoestima nas atividades didáticas.....	123
Figura 21 – Autoconceito, autoestima, sentimentos e emoções nas atividades didáticas	124
Figura 22 – Autoestima, autoconfiança, autonomia nas atividades pedagógicas.....	125
Figura 23 – O personagem Senninha.....	126
Figura 24 – Movimento de maturação dos conceitos de competência socioemocional	132

Figura 25 – Consideração inicial do IAS, presente na introdução do Termo de Cooperação Técnica do Acelera DF.....	139
Figura 26 – Cláusulas referentes ao objeto e as atribuições dos partícipes.....	141
Figura 27 – VI cláusula contratual do programa Acelera DF que versa sobre a divulgação .	143
Figura 28 – Interação do IAS com a SEEDF e o GDF.....	146
Figura 29 – Cronograma de ação do programa SuperAção Jovem.....	147
Figura 30 – Percurso histórico do IAS na disseminação das competências socioemocionais e reverberação na SEEDF	149
Figura 31 – Relatório mensal de monitoramento do supervisor referente ao programa Acelera DF	204

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Instituições privadas e governamentais que estabelecem PPP na educação	29
Gráfico 2 – Quantitativo dos Diários Oficiais do DF por ano (2004 – 2023) selecionados na leitura flutuante.....	62
Gráfico 3 – Organizações sociais ou governamentais parceiras da SEEDF.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo dos Diários Oficiais do DF por palavras-chave e ano (2007 – 2023)...	61
Quadro 2 – 2ª Seleção das Parcerias Público-Privadas pelo critério de inclusão socioemocional	65
Quadro 3 – Documentos oficiais selecionados para a análise documental	72
Quadro 4 – Documentos organizacionais selecionados para a análise documental	75
Quadro 5 – Materiais pedagógicos selecionados para a análise documental	76
Quadro 6 – Norteador da análise histórica	77
Quadro 7 – IDEB do DF para o ano de 2007	92
Quadro 8 – Formas de ingerências do IAS e anuências do governo distrital, por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, na educação básica pública do DF (2007 – 2010)..	98
Quadro 9 – Plano emergencial para a educação básica do DF (2007)	116
Quadro 10 – Nomenclaturas análogas identificadas e extraídas dos documentos oficiais da SEEDF entre os anos de 2008 a 2023.....	129
Quadro 11 – Artigos Científicos selecionados no Estado do Conhecimento	182
Quadro 12 – Dissertações e Teses selecionadas selecionados no Estado do Conhecimento .	186
Quadro 13 – Seleção das parcerias público-Privadas da SEEDF pelo critério de inclusão Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) (2007 – 2010)	187
Quadro 14 – 1ª seleção das Parcerias Público-Privadas da SEEDF pelo critério de exclusão ensino técnico profissionalizante (2007 – 2010)	194
Quadro 15 – Processos de solicitação de documentos abertos na Lei de Acesso à Informação e Câmara Legislativa do Distrito Federal	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGCS	Acordo Geral sobre Comércio em Serviços
art.	artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEL	<i>Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning</i>
CEB	Câmara da Educação Básica
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CETEB	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CF/88	Constituição Federal de 1988
CGF	Cinco Grandes Fatores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DF	Distrito Federal
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EAPE	Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EC	Estado do Conhecimento
EFAF	Fundamental Anos Finais
EFAI	Ensino Fundamental Anos Iniciais
EI	Escola da Inteligência
EM	Ensino Médio
FDE	Fórum Distrital de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEA-PNUD	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIV	Laboratório Inteligência de Vida
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo histórico-dialético
NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OS	Organização social
OSCIP	Organização da sociedade civil de interesse público
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PI	Projeto Interdisciplinar
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
POGE	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PPGE/FE/UnB	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
PPI	Programa de Parcerias de Investimento
PPP	Parceria público-privada
PPPE	Parcerias público-privadas na educação
PPPs	Parcerias público-privadas
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEL	Aprendizagem social e emocional
Sesu	Secretaria de Educação Superior
SIASI	Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TPE	Movimento Todos pela Educação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Primeiras palavras: aproximando-me das competências socioemocionais e das parcerias público-privadas na educação básica pública do Distrito Federal	15
Proposição do objeto: as competências socioemocionais e a relação público-privada na educação básica do DF	16
Problematização: as competências socioemocionais e alguns conceitos.....	20
Estado do conhecimento sobre as competências socioemocionais e as parcerias público-privadas na educação básica.....	26
Abordagem metodológica da pesquisa	31
Estrutura da dissertação	34

CAPÍTULO 1

OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA – 1988 a 2022	35
---	-----------

1.1 Da Constituição Federal de 1988 às ondas reformistas: o direito público e o interesse privado na educação.....	36
1.2 As parcerias público-privadas como estratégia do governo federal na gestão da educação básica pública brasileira.....	44
1.3 As competências socioemocionais na educação básica: gênese, conceitos e veiculação a partir das proposições da OCDE	49
1.4 Considerações parciais	57

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO DF, POR MEIO DOS PROGRAMAS ACELERA DF E SUPERAÇÃO JOVEM: INGERÊNCIAS E ANUÊNCIAS	59
---	-----------

2.1 Percurso metodológico: do mapeamento à análise documental.....	60
2.2 Programas Acelera DF e SuperAção Jovem: gênese, conceitos, características e ações .	78
2.2.1 Programa Acelera Brasil (1997).....	81
2.2.2 Programa SuperAção Jovem (2003).....	84
2.3 Atuação do IAS na educação básica pública do DF	86
2.4 As formas de ingerências e anuências neoliberais na educação básica pública do DF....	89
2.5 Considerações parciais	105

CAPÍTULO 3

OS MOVIMENTOS DE DISSEMINAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

– 2007 a 2023.....	108
3.1 Aspectos metodológicos para apreensão dos movimentos de disseminação das competências socioemocionais	109
3.2 Rede política e social de influência.....	110
3.3 A construção das nomenclaturas análogas para a disseminação das competências socioemocionais	118
3.4 Movimento de disseminação por meio de concepções, conceitos e conteúdos	130
3.5 A comunicação e o uso de dados como estratégias de disseminação.....	139
3.6 A materialização da disseminação socioemocional na rede pública do DF.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	182
Apêndice A – Produção científica selecionada no estado do conhecimento	182
Apêndice B – Seleção das parcerias público-privadas da SEEDF da Educação Básica	187
Apêndice C – 1ª seleção das parcerias público-privadas da SEEDF	194
Apêndice D – Documentação solicitada na Lei de Acesso à Informação e Câmara Legislativa do Distrito Federal	199
ANEXO.....	204
Anexo A – Relatório de acompanhamento do Instituto Ayrton Senna	204

INTRODUÇÃO

Primeiras palavras: aproximando-me das competências socioemocionais e das parcerias público-privadas na educação básica pública do Distrito Federal

Todas estas lembranças quando resgatadas, socializadas entre outras e, assim apropriadas, ganham status de memória. Memória que alicerça a consciência histórica, política e pedagógica desse sujeito.
(Freire, 1996, p. 9)

A possibilidade de recordar minha história de vida, neste processo investigativo, permitiu-me conscientizar, ainda mais, daquilo que me constitui enquanto pessoa, cidadã e educadora. A socialização dessas minhas memórias significa tecer a história, o pensamento, a teoria e a prática com fios de curiosidade e humildade que, na trama da ciência, dão sentido ao ato de pesquisar.

Nascida em uma família de pais professores da rede estadual de ensino, na cidade de Maringá – Paraná, fiz da educação a minha trajetória de vida pessoal e profissional. Como pedagoga, atuei durante 14 anos em escolas privadas da Educação Infantil, perpassando pela gestão escolar, coordenação pedagógica, orientação educacional e docência, especialmente do Ensino Fundamental – Anos Finais (EFAF) e Ensino Médio (EM).

Dentre essas experiências, o exercício da docência foi a que mais me constituiu enquanto pessoa e profissional da educação, sendo o alicerce de toda a minha ação pedagógica e a razão pela incansável busca pelo conhecimento. Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, aprender com os desafios do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, são os elementos constitutivos desse período de 12 anos em que estive em sala de aula do 6º ano do EFAF a 3ª série do EM. Fora do ambiente escolar, trabalhei de 2016 a 2022 como consultora pedagógica em um sistema de ensino e analista educacional de uma rede de escolas privadas da Educação Infantil, função esta que me trouxe para o Distrito Federal (DF). Com isso, atuei no acompanhamento pedagógico, tanto no desenvolvimento de projetos educacionais, quanto na formação dos profissionais da educação, dos estudantes e familiares.

Como consultora e analista, acompanhei as implicações da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede privada de educação, as parcerias comerciais estabelecidas entre empresas educacionais e escolas para a adequação ao documento, assim

como coordenei a efetivação de um programa socioemocional e de projeto de vida que se estendia do EFAF ao Novo Ensino Médio (NEM).

Diante disso, ao ampliar essa perspectiva das parcerias entre empresas e escolas, na implementação das competências socioemocionais, para o contexto da educação básica pública do DF, questionei-me inicialmente: se as relações comerciais, inerentes às realidades das escolas privadas, com a compra e venda de soluções socioemocionais para o ambiente escolar são uma demanda atual, como este movimento acontece na rede pública de ensino do Distrito Federal? O desenvolvimento das competências socioemocionais, no ensino público do DF, se estabelece através de parcerias público-privadas (PPPs)? Se estas parcerias ocorrem, como incidem na disseminação das competências socioemocionais?

Partindo, portanto, desses elementos oriundos da minha experiência profissional é que se deu a aproximação com o campo da Política Educacional e com esse estudo que versa sobre as inter-relações entre a educação básica pública do Distrito Federal e as parcerias público-privadas, com foco nas competências socioemocionais.

Proposição do objeto: as competências socioemocionais e a relação público-privada na educação básica do DF

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), mestrado acadêmico *stricto sensu*, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) e integra os estudos do ÁGUIA, grupo de pesquisa sobre Organismos Internacionais, Política e Gestão da Educação Básica, registrado no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E elege como objeto de pesquisa as competências socioemocionais difundidas por meio dos programas Acelera DF (2007 – 2010) e SuperAção Jovem (2009 – 2010), decorrentes da parceria público-privada estabelecida entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), na educação básica pública do Distrito Federal, entre os anos de 2007 a 2022.

O recorte temporal estipulado para este objeto (2007 a 2022) corresponde ao período de aceleração das práticas e ações da nova Gestão Pública (NGP) no sistema público de ensino do Distrito Federal, pelo então governador distrital José Roberto Arruda (2007 – 2010), como sinalizam Silva e Pacheco (2021). Como também compreende o processo de

construção, homologação e implementação da Base Nacional Comum Curricular¹ (2015 – 2018)², no intuito de apreender os movimentos educacionais que antecederam e precederam a elaboração deste documento, cujo um dos eixos são as competências socioemocionais.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental, no ano de 2017 e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, em 2018, as escolas públicas e privadas tiveram que se adequar às exigências educacionais trazidas pelo documento, em que direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento passaram a ser expressos por meio de competências e habilidades (Callegari, 2018). O foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral, presentes na BNCC, materializam-se nas dez competências gerais, a serem atendidas em todas as etapas escolares da educação básica (Brasil, 2018a).

Em vista disso, intensificou-se o processo de implementação da educação socioemocional nas escolas públicas e privadas da educação básica do Brasil, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais em todas as etapas educacionais, seja por meio dos campos de experiências, das áreas de conhecimentos, dos Itinerários Formativos (IF) e/ou da criação de componentes curriculares específicos para este intuito.

Este movimento político de inserção das competências socioemocionais no currículo escolar está interligado a diferentes ações concernentes às bases epistemológicas do construto socioemocional (Smolka *et al.*, 2015; Canettiéri; Parahyba; Santos, 2021; Silva, 2022), as políticas para a educação básica formuladas por organismos multilaterais (Libâneo, 2014; Silva; Fernandes, 2019), a práxis de formação docente (Silva, 2023), ao mercado educacional, as parcerias público-privadas na educação (PPPE) (Adrião, 2014; Peroni; Oliveira, 2019; Adrião *et al.*, 2022), a atuação do setor privado na administração pública, a redefinição da função do Estado (Robertson; Verger, 2012; Peroni, 2020), entre outros aspectos.

Frente a este cenário educacional, destaco a influência de diferentes institutos, organizações e fundações não governamentais (como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura etc.), com o objetivo de contribuir com as redes públicas de ensino, na implementação da Base, para

¹ O marco legal que ratificou a elaboração da BNCC foi a Constituição Federal de 1988, especificamente em seu artigo 210 que assegurou a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, com a finalidade de garantir a formação básica comum (Brasil, 1988). E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDB), de 1996, cujo artigo 26 reafirma a necessidade da implantação de uma base nacional comum.

² Questionamentos oriundos das discussões realizadas nos seminários estaduais, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em 2016, em torno das versões preliminares da BNCC (Ministério da Educação [MEC]. Histórico da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 20 jun. 2024).

além das tradicionais editoras e sistemas de ensino empresariais já consolidados no mercado educacional.

Assim, parcerias nos setores públicos e privados são estabelecidas na produção de materiais didáticos, assessorias educacionais, certificações, recursos digitais, formação docente, entre outros, seja para o atendimento das adequações pedagógicas específicas de cada etapa de educação, seja para o desenvolvimento das competências socioemocionais por meio de programas educacionais.

Com relação aos programas socioemocionais³, ressalto três deles que, no ano de 2017 (antes mesmo da homologação da Base), já se destacavam no mercado educacional com a comercialização de soluções socioemocionais, como a Escola da Inteligência (EI), idealizada pelo médico, psiquiatra e escritor Augusto Cury; a OPEE Educação, criada pelo psicoterapeuta, escritor e palestrante Leo Fraiman, contando com a parceria da FTD Educação; e o Laboratório Inteligência de Vida (LIV), pertencente a área de inovação do Grupo Salta e criado pelo grupo Eleva Educação, tendo Jorge Paulo Lemann como seu maior acionista.

Todos estes programas promovem a educação socioemocional tendo em vista os estudantes, as escolas, as famílias, os professores e os gestores. Ademais, o programa LIV, também realiza congressos anuais, com o objetivo de oportunizar debates sobre a educação socioemocional, realizar encontros entre educadores e famílias parceiras, assim como divulgar seus materiais e propostas pedagógicas. A primeira edição do Congresso Socioemocional LIV⁴ aconteceu no ano de 2017, contando com a presença de Ricardo Paes de Barros⁵, economista-chefe do Instituto Ayrton Senna, na ocasião.

³ A 27ª edição da Bett Brasil, maior evento de educação e tecnologia da América Latina, realizada no ano de 2022, teve as competências socioemocionais e saúde mental como um dos eixos centrais do congresso. Entre as mais de 270 empresas educacionais que expunham suas soluções para o mercado educacional, identifiquei mais de 10 empresas que ofereciam diversos programas socioemocionais, como: Escola da Inteligência, LIV, Pleno, Líder em mim, Kuau, Educa 21, OPEE, Eu no mundo, Raízes, Semente, Método Happiness, etc. Com isso, aproximadamente 5% dos expositores presentes no evento ofertavam soluções educacionais para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Tais empresas ou foram criadas especificamente para essa nova demanda trazida pela BNCC de formar estudantes conhecedores de si, ou já são marcas conceituadas no universo da educação que se adequaram a Base, fornecendo, além dos seus produtos consolidados, soluções que atendessem as necessidades socioemocionais no ambiente escolar.

⁴ Consultar: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/liv-para-o-mundo/congresso/>. Acesso em: 7 ago. 2022.

⁵ “Graduado em engenharia eletrônica pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), com mestrado em estatística pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e doutorado em Economia pela Universidade de Chicago. Possui pós-doutorado pelo Centro de Pesquisa em Economia da Universidade de Chicago e pelo Centro de Crescimento Econômico da Universidade de Yale. Integrou o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) por mais de 30 anos, onde realizou inúmeras pesquisas focadas em questões relacionadas aos temas de desigualdade e pobreza, mercado de trabalho e educação no Brasil e na América Latina. Entre 2011 e 2015, foi subsecretário de Ações Estratégicas da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. No Instituto Ayrton Senna, atuou como economista-chefe de 2015 a 2019. Desde 2015 é professor e pesquisador no Insper, onde se dedica ao uso de evidência científica para identificação de grandes desafios nacionais e para a formulação e avaliação de políticas públicas” (Disponível em: <https://www.insper.edu.br/pt/docentes/ricardo-paes-de-barros>. Acesso em: 27 abr. 2024).

Diante deste contexto, acompanhei as implicações da implementação da BNCC (da Educação Infantil ao Ensino Médio), entre os anos de 2017 a 2022, como consultora e analista educacional, em escolas e redes de ensino privadas. Ainda, coordenei a efetivação de um programa socioemocional e de projeto de vida, do NEM ao EFAF, em escolas da educação básica de uma rede privada, por meio de um material didático próprio, em parceria com a FTD Educação⁶.

No intuito de compreender a conjuntura educacional que se estabeleceu no Brasil entre os anos de 2007 a 2022, a partir do construto competência socioemocional e o entendimento dos atores nacionais envolvidos na disseminação do termo, assim como dos meios e estratégias para o desenvolver das respectivas competências, deparei-me com a atuação de organizações privadas, com ou sem fins lucrativos, para além da prestação de serviços comerciais próprios da realidade das escolas particulares. Esta outra perspectiva revela a ingerência do setor privado na rede pública de ensino, por meio de organizações sociais⁷ e da relação público-privada, como meio de manutenção e ampliação do capital, visando o gerenciamento das escolas públicas, a formação de subjetividades e a definição das políticas para a educação básica brasileira.

Deste modo, diante da minha experiência na rede privada e do processo de estudo vivenciado neste mestrado, o **problema** desta pesquisa é assim delineado: conforme Kosik (1976), parece existir uma comercialização na educação básica pública do DF, em articulação com o setor privado e organizações sociais, de materiais pedagógicos e didáticos, cursos, eventos de formação de professores, entre outros. Tal articulação, instrumentalizada pelas parcerias público-privadas com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, está para disseminar as competências socioemocionais.

Frente a essa situação, elegi como **questão central** da pesquisa: como as competências socioemocionais são disseminadas na educação básica pública do Distrito Federal entre os anos de 2007 a 2022?

⁶ O nome FTD Educação é uma homenagem a *Frère Théophane Durand*, que foi Superior Geral da Congregação Marista entre 1883 e 1907. Disponível em: <https://ftd.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 7 ago. 2023

⁷ Chauí (2003) distingue as diferenças entre uma organização social e uma instituição social, destacando que a primeira se fundamenta em uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade e a segunda, objetiva a universalidade, tendo a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa. Assim, a organização social se orienta por operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Ainda, a organização social é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito; não lhe incumbindo discutir ou questionar sua própria existência, função e lugar no interior da luta de classes, pois isso, é apenas um dado. A organização social tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares, enquanto a instituição social percebe-se inserida na divisão social e política, no intuito de responder às contradições. É com esse entendimento que o termo organização social é empregado na pesquisa.

No intuito de compreender a realidade concreta no seu dinamismo e nas suas inter-relações (Gamboa, 2008), tenho como **objetivo principal**: analisar a disseminação das competências socioemocionais, por meio dos programas Acelera DF (2007 – 2010) e SuperAção Jovem (2009 – 2010), decorrentes da parceria público-privada entre a SEEDF e o Instituto Ayrton Senna, na educação básica pública do Distrito Federal (2007 – 2022). Para tal alcance, este objetivo se desdobra em três **objetivos específicos**, a saber:

1. Compreender os fundamentos históricos e políticos das competências socioemocionais e das parcerias público-privadas que sustentam a educação básica pública;
2. Analisar a relação público-privada, na educação básica pública do DF, por meio da ingerência do Instituto Ayrton Senna, nos programas Acelera DF e SuperAção Jovem e a anuência do governo distrital, entre os anos de 2007 a 2010;
3. Analisar a disseminação das competências socioemocionais e suas inter-relações, por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem.

Em vista de contribuir com esse processo, elegi também as seguintes **questões investigativas**:

- a) Como as competências socioemocionais e as parcerias público-privadas se tornaram estratégias de gestão do governo federal e distrital na educação básica pública?
- b) Que concepção de educação fundamenta as competências socioemocionais e as parcerias público-privadas no DF?
- c) Como as proposições oriundas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) incidem nas competências socioemocionais na educação básica brasileira?
- d) Se há e como ocorre a gestão e implementação das competências socioemocionais na regional de ensino do DF?
- e) Como se organiza a disseminação das competências socioemocionais na rede pública de ensino do DF, por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem?

Problematização: as competências socioemocionais e alguns conceitos

O documento completo da Base Nacional Comum Curricular apresenta uma perspectiva educacional alicerçada em competências e habilidades e, com isso, a necessidade de se trabalhar as competências socioemocionais no ambiente escolar (Brasil, 2018a).

Canettieri, Paranahyba e Santos (2021) recordam que esta ideia não é algo recente para a educação básica, mas a novidade se encontra, justamente, na obrigatoriedade e na imprescindibilidade de se pensar e formular ações pedagógicas para tais competências, até então, não sistematizadas intencionalmente.

Esta ação, por sua vez, movimentou escolas da educação básica, tanto do setor público quanto do privado, a incluírem a dimensão socioemocional em seus currículos, adaptando programas escolares e formando professores para o desenvolvimento dessas novas competências.

Com o foco em habilidades não cognitivas, mais relacionadas ao comportamento e à administração das próprias emoções, a educação socioemocional se fortalece e tem maior visibilidade educacional, a partir das dez competências gerais, anunciadas pela Base e destinadas às três etapas da educação básica que objetivam o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. “Dentre essas competências, têm ganhado destaque as três últimas citadas na introdução da BNCC, que visam à promoção de habilidades sociais e emocionais” (Canettieri; Paranahyba; Santos, 2021, p. 2).

Essas três últimas competências gerais se caracterizam por:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018a, p. 10).

Ao considerar o autoconhecimento, a empatia, diálogo, resolução de conflitos, autonomia, flexibilidade e outras competências necessárias para a formação integral dos estudantes, a BNCC afirma que essas articulam-se com a construção de conhecimentos, com o desenvolvimento de habilidades e com a formação de atitudes e valores, para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, o pleno exercício da cidadania e o mundo do trabalho (Brasil, 2018a). Diante disso, questiono: quais são as bases teóricas, filosóficas e políticas das competências socioemocionais que fundamentam a sua inserção na Base Nacional Comum Curricular?

Schorn e Sehn (2021) alertam sobre a inexistência de um único conceito sobre o complexo termo que apresenta uma pluralidade de definições. No âmbito internacional, os

fundamentos mais recorrentes nos quais o construto socioemocional tem se pautado, na educação, são: documentos da OCDE, relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Educação para o Século XXI, *Pedagogia das Competências*⁸, Educação Emocional e Aprendizagem social e emocional (SEL⁹) da *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL).

No documento “Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015), os desafios impostos pelo atual ambiente socioeconômico exigem um conjunto de competências cognitivas¹⁰ e socioemocionais que só podem ser enfrentados por aqueles que possuem tais competências, sendo aptos a administrarem a complexidade e a diversidade de suas vidas pessoal, profissional e social. As competências, portanto, abrangem capacidades cognitivas e socioemocionais necessárias para uma vida próspera, saudável e feliz. Diante disso, a OCDE (2015) define as competências socioemocionais como capacidades individuais que impulsionam os resultados socioeconômicos ao longo da vida, a partir de três perspectivas: 1) atingir objetivos (perseverança, autocontrole, paixão pelos objetivos), 2) trabalhar em grupo (sociabilidade, respeito, atenção) e 3) lidar com as emoções (autoestima, otimismo, confiança).

Em congruência com essa perspectiva das competências socioemocionais, tem-se o relatório da UNESCO – Educação para o século XXI, de Jaques Delors (1996), outro fundamento do construto socioemocional. Este, por sua vez, estabelece os Quatro Pilares da Educação – aprender a ser, a fazer, a viver em grupo e a conhecer – que “[...] podem ser considerados tanto numa perspectiva humanista como numa perspectiva liberal, em que a educação é considerada como capital humano” (França; Voigt, 2022, p. 13).

Tal entendimento conduz o desenvolvimento das competências socioemocionais pautado no investimento em capital humano que objetiva preparar sujeitos capacitados para uma atividade laboral futura e pessoas mais eficientes economicamente que reduzirão os riscos e os prejuízos ao desenvolvimento dos países. Em outras palavras, tem o processo de proporcionar resultados socioeconômicos ao longo da vida, como afirma a OCDE (2015). Para isso, se faz necessário forjar subjetividades com mais habilidades e flexíveis às

⁸ “[...] a ‘Pedagogia das Competências’ surgiu no contexto da crise estrutural do sistema capitalista, sendo que no Brasil o termo foi disseminado na década de 1990 com as reformas educacionais para atender o novo modelo flexível” (Sousa; Iwasse, 2021, p. 91).

⁹ Em inglês, leia-se: SEL – *Social and Emotional Learning*.

¹⁰ Competências cognitivas são entendidas pela “[...] capacidade mental para adquirir conhecimentos, ideias e experiências. Interpretar, refletir e extrapolar, com base no conhecimento adquirido” (OCDE, 2015, p. 34).

mudanças, sendo altamente produtivas, empreendedoras de si mesmas e partícipes do jogo do consumo (Carvalho; Silva, 2017).

Nesse quadro das bases teóricas das competências socioemocionais tem-se também a Pedagogia das Competências, do sociólogo Perrenoud (2000, p. 14), que propõe

[...] individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania.

Essa proposta da Pedagogia das Competências, em que competente é o sujeito capacitado, criativo, inovador que projeta estratégias úteis para o futuro (Manfré, 2021), pressupõe a integração entre formação e trabalho, aliando o saber ser e o saber fazer. Tal premissa remete às condições psicológicas em detrimento do conhecimento, requisito indispensável para possibilitar a cooptação das subjetividades e fornecer aos sujeitos habilidades necessárias para lidar com as incertezas (Sousa; Iwasse, 2021).

Ainda, o termo socioemocional está embasado na Educação emocional, firmada na Inteligência Emocional de John D. Mayer, Peter Salovey e Daniel Goleman e nas Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Schorn e Sehn (2021) a entendem como um conjunto de atitudes, competências, destrezas e habilidades que decidem o comportamento do indivíduo, suas reações, estados mentais e estilo de comunicação, podendo ser ensinadas às crianças e aos adolescentes nos espaços escolares, proporcionando-lhes melhor aproveitamento do seu potencial intelectual. A Educação emocional, portanto, segundo as mesmas autoras, visa o desenvolvimento de competências socioemocionais, justificadas pelas necessidades sociais de intervir em situações de caráter comportamental para promover o bem-estar social e individual dos estudantes, considerando situações problemáticas da vida escolar e cotidiana.

Outro aspecto a ser considerado sobre a fundamentação do construto socioemocional diz respeito a Aprendizagem social e emocional da CASEL¹¹ que estabelece a aprendizagem socioemocional de alta qualidade, baseada em evidências, como parte essencial da educação básica, tendo por base as seguintes competências socioemocionais: autoconsciência; autogestão; consciência social; habilidades de relacionamento; tomada de decisão responsável

¹¹ Consultar: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

(Pinheiro; Zambianco; Moro, 2022). Essas, por sua vez, visam o desenvolvimento máximo do socioemocional saudável, assim como o desempenho acadêmico e o comportamento ético e cidadão dos estudantes (Arantes *et al.*, 2020).

Portanto, é com essas bases epistemológicas que as competências socioemocionais vão se consolidando, sendo parte do processo de estabelecimento de uma concepção de educação embasada em competências. Tal concepção, ora se assenta no sentido neoliberal-corporativo, ora no comportamento humano.

No Brasil, o termo competência passou a ser utilizado na educação básica com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, no então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC – (1995 – 2003), perpassando, depois, outros documentos orientadores: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB nº 16/1999), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução 06/2012 do CNE/CEB), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução 03/2018 do CNE/CEB), entre outros (Brasil, 1999b, 2012, 2018b; Silva, 2022).

Para Silva (2022, p. 7), desde 2011, o conceito de competências vem ganhando maior espaço na educação brasileira, “[...] por meio de políticas globais empreendidas pela OCDE e, no caso do Brasil, em parceria com IAS, por meio de parcerias público-privadas, a partir da realização de projetos, seminários e relatórios”. Assim como as competências socioemocionais que emergem como uma inovação curricular, supondo garantir o êxito escolar dos estudantes. Isso se dá logo após o Seminário Educação para o Século 21, promovido pelo Instituto Ayrton Senna, com o apoio da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) e da UNESCO, no mesmo ano de 2011 (Silva, 2022).

O Instituto Ayrton Senna, fundado em 1994, originou-se como uma organização social (OS) sem fins lucrativos. Em 2004, tornou-se uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), devido à Lei Federal nº 9.790 de 1999, podendo, assim, firmar contratos de parcerias com as redes públicas e captar recursos (Scherer; Nascimento; Cóssio, 2020). No mesmo ano de 2004, foi reconhecido como Cátedra¹² UNESCO e, em 2012, iniciou sua parceria com a OCDE¹³. No seu documento “Competências socioemocionais: importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral” (Sette; Alves, 2021), especifica que as competências socioemocionais são características individuais que influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo.

¹² Consultar: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/atuacao-pesquisas/catedra/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

¹³ Consultar: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/nossa-historia/>. Acesso em: 5 set. 2024.

Com uma definição muito similar a apresentada pela OCDE, o IAS aponta o seu modelo socioemocional baseado na teoria dos Cinco Grandes Fatores (CGF) ou *Big Five* que possui cinco macrocompetências a serem desenvolvidas no ambiente escolar, a saber: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Não por acaso, essa taxonomia de personalidade dos CGF também é o alicerce da estrutura das competências socioemocionais da OCDE (OCDE, 2015).

Em vista disso, Pinheiro, Zambianco e Moro (2022) afirmam que o trabalho com as competências socioemocionais nas escolas básicas brasileiras se fundamenta nas estruturas do *Big Five* e da CASEL, tendo a atuação de organizações nacionais e internacionais, de modo especial o Instituto Ayrton Senna, a OCDE e a própria CASEL, três referências na disseminação de tais competências.

Diante deste contexto de alicerçamento das competências na educação, por meio dos organismos multilaterais e das organizações sociais, a BNCC corrobora com o construto socioemocional e a sua aprendizagem na educação básica brasileira. Na sua definição de competência, a Base a conceitua como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 8, grifo da autora). Frente a tal conceituação, Sousa e Iwasse (2021, p. 91) advertem que “a Base apresenta a indicação das competências e habilidades que os alunos devem ‘desenvolver’ e ‘saber fazer’, [...] uma perspectiva ideológica que delinea a formação para a adaptação e o consentimento, possibilitando a reprodução e a flexibilização do processo formativo e, conseqüentemente, do indivíduo” flexível e útil.

É nessa complexa conjuntura educacional, referente à consolidação das competências socioemocionais no ambiente escolar que entendo que tais competências intentam a formação de comportamentos, condutas, pensamentos, ideias, subjetividades e sentimentos dos estudantes, em vista da extração máxima da produtividade, domínio da provisoriedade e do desconhecido, assim como a minimização das despesas nas áreas da educação, saúde e segurança. Com fundamento na teoria do capital humano, as competências socioemocionais preparam sujeitos capacitados para as exigências do mercado neoliberal, ou seja, pessoas eficientes economicamente, flexíveis às mudanças, altamente produtivas, empreendedoras de si mesmas, partícipes do jogo do consumo que reduzirão os riscos e os prejuízos ao desenvolvimento do país (Carvalho; Silva, 2017; Manfré, 2021).

De igual modo, compreendo as competências socioemocionais como uma das estratégias hegemônicas da política neoliberal na manutenção do capital, ao formar

trabalhadores e consumidores para os novos tempos incertos. Tal estratégia é articulada pelos organismos multilaterais e organizações sociais, por meio das PPPs na educação que, por sua vez, são justificadas pela ineficiência do setor público e pela suposta eficácia das instituições privadas na área da gestão (Freitas, 2016; Scherer; Nascimento; Cóssio, 2020; Peroni, 2020).

Estado do conhecimento sobre as competências socioemocionais e as parcerias público-privadas na educação básica

Os fenômenos educacionais são compreendidos a partir de um contexto social, de uma realidade histórica, em constante mudanças. Diante disso, acredito que a ciência não é pura nem neutra, pois compreende aspectos econômicos, sociais, políticos e ideológicos em sua origem, ou seja, “[...] a ciência é um produto social histórico, um fenômeno em contínua evolução, incluída no movimento das formações sociais e determinada pelos interesses e conflitos da sociedade na qual se produz” (Gamboa, 2008, p. 176). Assim, entendo ser relevante a retomada da produção do conhecimento do objeto desta pesquisa, pois essa produção é processual e “[...] este processo é histórico, individual e coletivo ao mesmo tempo, derivado da práxis humana e, por isso mesmo, não linear nem neutro” (Pádua, 2012, p. 30).

Diante dessas perspectivas, efetuei o levantamento das produções científicas por meio do Estado do Conhecimento (EC), pois esse é a “identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, carregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morisini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 22).

Partindo da delimitação da parceria público-privada estabelecida entre a SEEDF e o IAS, sobre os programas Acelera DF (2007 – 2010) e SuperAção Jovem (2009 – 2010) e suas inter-relações com as competências socioemocionais, defini os descritores e seus respectivos conjuntos de busca (*strings*), as bases de dados, os critérios de inclusão e exclusão e as categorias de análise do EC.

Dessa forma, delimitarei três *strings* de busca, utilizando os operadores booleanos “OU/OR” e “E/AND”. Sendo eles: 1) “parcerias público-privadas E educação básica E Distrito Federal”, 2) “competências socioemocionais OU habilidades socioemocionais E educação básica E Distrito Federal”, 3) “Programa Acelera Brasil OU Programa SuperAção Jovem E educação básica E Distrito Federal”.

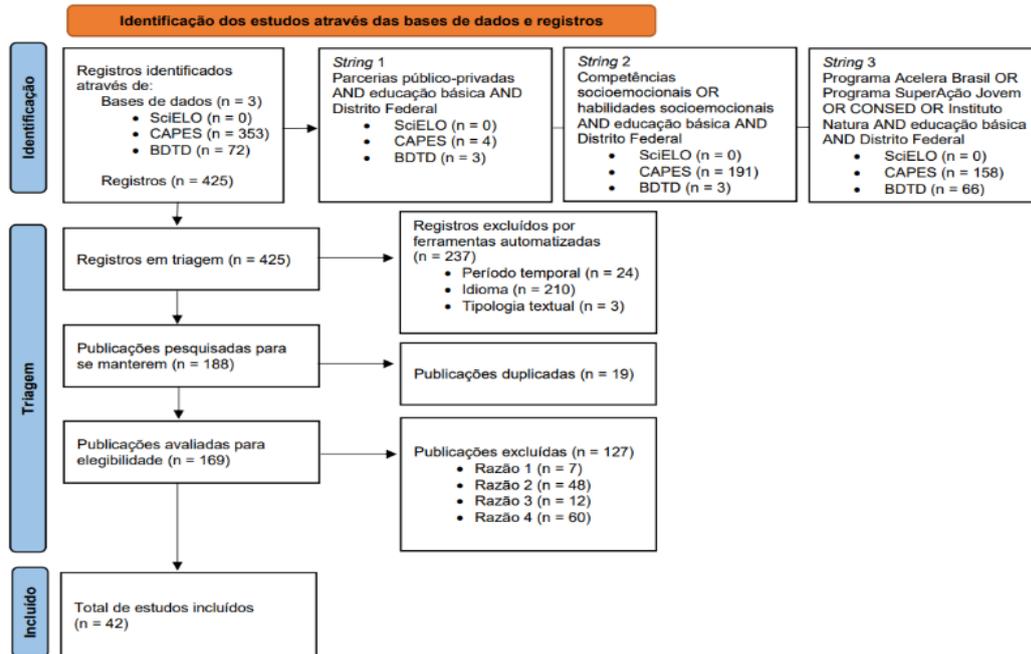
As bases de dados escolhidas para a revisão da literatura foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), devido ao grande alcance que possuem nos tipos de produções pesquisadas e por abarcarem as bases de dados da Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Católica de Brasília (UCB), instituições com maior produção científica no Distrito Federal.

Além disso, defini os critérios de inclusão e exclusão utilizados na seleção dos dados. Critérios de inclusão: a) artigos científicos, dissertações e teses cujos trabalhos tenham sido desenvolvidos no Brasil; b) publicados entre os anos de janeiro de 2007 a junho de 2023; c) em Língua Portuguesa, d) que contenham os descritores no título, resumo ou palavra-chave; d) publicados na área da educação; e) com os resumos e metodologias bem definidas; f) acessíveis via web. Os critérios de exclusão são: a) estudos que não abordam o objeto de pesquisa e b) trabalhos repetidos considerar-se-á apenas uma versão.

A partir das definições dos termos de busca, dos conjuntos de *strings*, das bases de dados e dos critérios de inclusão e exclusão, iniciei a pesquisa à procura dos artigos científicos, dissertações e teses, encontrando um total de 425 trabalhos. Ao realizar a **1ª etapa da seleção**, utilizando os filtros automatizados de cada uma das bases de dados, e a **2ª etapa da seleção**, realizada por meio da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave, metodologias e considerações finais, pelos critérios: razão 1 – trabalhos realizados no Brasil, razão 2 – na área da educação, razão 3 – na educação básica e razão 4 – objeto não abordado; finalizei a seleção com 42 publicações incluídas no *corpus* da pesquisa para análise (Figura 1).

Figura 1 – Processo de seleção das publicações pelos critérios de elegibilidade



Fonte: Elaborada pela autora (2024), adaptado dos parâmetros Prisma (2022).

Das **42 publicações eleitas** para a análise, 35 são artigos científicos, 4 são teses e 3 são dissertações (Apêndice A). A partir de uma leitura mais acurada dessas publicações, identifiquei e extrai 7 categorias que nortearam a análise dos dados do EC, assim intituladas: 1) temporalidade, 2) regionalidade, 3) Estados e parcerias público-privadas, 4) programas educacionais, 5) relações entre as parcerias e as competências socioemocionais, 6) instituições e parcerias público-privadas e 7) perspectivas educacionais.

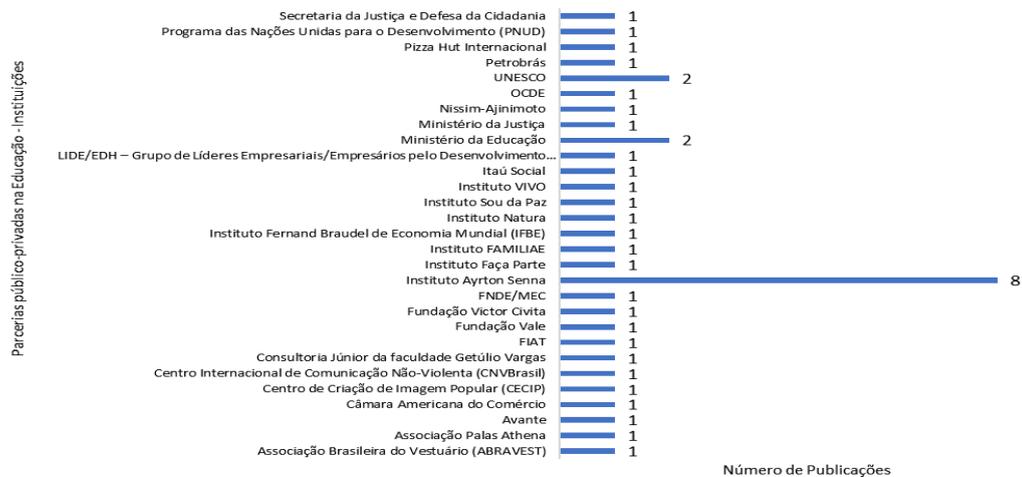
Frente a essas análises, destaco a diversidade e a quantidade dos programas educacionais desenvolvidos nas redes públicas de ensino, sendo identificados 15 diferentes programas, dentro os quais se encontram o Acelera Brasil e o SuperAção Jovem. Tal situação demonstra o favorecimento do setor privado no âmbito da administração pública, em que as parcerias público-privadas vão se estabelecendo e expandindo, especialmente no concernente a definição de políticas públicas, a oferta da educação, a fiscalização e a gestão escolar (Robertson; Verger, 2012). Assim, atividades específicas da escola passam a ser, cada vez mais, planejadas, executadas e avaliadas pelas organizações sociais.

Dentre esses programas localizados, 76,9% deles possuem alguma relação com as competências socioemocionais, seja por meio de ações pedagógicas ou por sua institucionalização como política pública. A flexibilidade que as escolas possuem de adotarem o que mais lhes convier (Canettieri; Parahyba; Santos, 2021), permite contemplar as diversas realidades educacionais e os mais diferentes programas socioemocionais, como

também manter a pluralidade do mercado educacional e a abertura ou permissão de atividades privadas dentro do setor público, fragilizando os direitos sociais.

Esta pluralidade do mercado revelou-se nas parcerias público-privadas na educação. Os estudos analisados apontaram 29 fundações, organizações e/ou institutos que constituem algum tipo de parceria público-privada (PPP) com as redes de ensino. Em destaque, se encontra o IAS como a instituição que mais firma parcerias (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Instituições privadas e governamentais que estabelecem PPP na educação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com relação ao IAS, organização mais recorrente nos trabalhos analisados, Souza e Almeida (2020) apontam que, entre os anos de 1994 e 2010, esteve presente em 1.372 municípios de 26 estados. De acordo com os relatórios anuais¹⁴ disponibilizados no *site* do instituto, constatei um aumento nesse quantitativo de parcerias, de 2019 até 2022, chegando a uma atuação em 27 unidades federativas e 3.4 mil municípios, no ano de 2022 (IAS, 2023).

Este crescimento pode estar associado ao novo modelo de ingerência do IAS na educação básica pública que passa da oferta de soluções emergenciais para os problemas educacionais (especialmente para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais), para uma agenda que prioriza a aprendizagem e a geração de diagnósticos/evidências que subsidiam os governos em todo o país nas tomadas de decisões, especialmente a partir de 2018 (Souza; Almeida, 2020). Assim, de acordo com o *site* institucional¹⁵ o IAS passa a trabalhar com a formação dos professores, com propostas de componentes educacionais, com a produção de pesquisas, tendo como base a educação integral, a criatividade e o pensamento crítico, as

¹⁴ Consultar: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/relatorio-anual/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

¹⁵ Consultar: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

competências socioemocionais dos estudantes, o socioemocional para professores e a motivação.

Por fim, 54,8% dos trabalhos analisados têm como pressuposto que a educação escolar, pautada no projeto econômico neoliberal, não é sinônimo de emancipação para a classe trabalhadora. Em vista da reestruturação produtiva, manutenção e ampliação do capital, a formação escolar busca um novo tipo de trabalhador: flexível, adaptável, com capacidade empreendedora e competências socioemocionais desenvolvidas, tendo em vista a qualificação enquanto capital humano.

Com isso, reforça-se a oferta de uma educação para a formação da força de trabalho que atenda aos interesses do empresariado, afastando-se do ideal de formação humana e plena dos sujeitos sociais. Assim, a crescente centralidade do aspecto socioemocional nos currículos, indispensável para a inserção do sujeito no mercado de trabalho, resulta das pressões de organismos multilaterais e parcerias público-privadas na elaboração e condução da educação.

Diante desse panorama sobre a produção do conhecimento das PPPs e das competências socioemocionais na educação básica, ressalto a relevância de compreender as inter-relações da parceria entre os setores privado e público na disseminação das competências socioemocionais na educação básica pública do DF. A presença de PPPs em outras redes do ensino público no Brasil (Adrião, 2014; Peroni; Oliveira, 2019; Scherer; Nascimento; Cóssio, 2020) é um indício e um alerta para a compreensão de como esse fenômeno vem se estabelecendo no Distrito Federal, local de viabilização dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem que, entre outras intencionalidades, objetivavam o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Se nos demais Estados ocorre a implementação destas competências, por meio de parcerias com organizações privadas na execução de projetos e/ou programas, se faz necessário investigar em que medida a educação básica pública do DF contribuiu ou contribui para a efetivação dessa política educacional.

Desta forma, estudar as perspectivas políticas, econômicas, sociais e educacionais dos diferentes governos federal e distrital, está diretamente relacionado à atuação da PPP estabelecida entre a SEEDF e o IAS, sobre os programas Acelera DF e SuperAção Jovem e suas inter-relações com as competências socioemocionais na rede pública de ensino do Distrito Federal, entre os anos de 2007 a 2022. Por isso, a busca pela apreensão das relações entre a SEEDF e o IAS, sua materialidade, correlação de forças, sujeitos envolvidos e seus interesses, os conceitos adotados e o caminho percorrido para a legitimação do discurso

hegemônico (Evangelista; Shiroma, 2019b), na educação básica pública do Distrito Federal, se torna pertinente.

Abordagem metodológica da pesquisa

A pesquisa em educação, como observa Gamboa (2008), está para além da manutenção do *status quo* e da aplicabilidade de técnicas, instrumentos e procedimentos mecânicos. A investigação em educação gera expectativas, liberta de magias, levanta alternativas e proposições de mudanças sociais e estruturais, o que implica, por sua vez, em uma postura e uma atitude comprometida por parte dos pesquisadores e pesquisadoras.

Diante disso, entendo que o processo de investigação, na educação, se orienta pelo interesse crítico emancipador, no intuito de desenvolver a “crítica e alimentar a práxis que transforma o real e libera o sujeito dos diferentes condicionantes” (Gamboa, 2008, p. 171). Com esse posicionamento, juntamente com Evangelista e Shiroma (2019a), compreendo que o meu papel como pesquisadora é apreender, compreender e explicar a materialidade do objeto de estudo, por meio de algumas categorias de análise que, por sua vez, permitem perceber a sua evolução histórica (gênese, constituição e transformações).

Ao considerar, ainda, que a pesquisa em educação é uma atividade intencional, sistemática, coletiva e histórica, como bem apontam Evangelista e Shiroma (2019a), busquei, na presente pesquisa documental, desenvolver uma análise por meio do materialismo histórico-dialético (MHD), pois este “nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (Gamboa, 2008, p. 34).

Para o conhecimento da realidade concreta da relação público-privada entre a SEEDF e o IAS, nos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, considerei as determinações econômicas, sociais, políticas e culturais deste fenômeno, na intenção de captar, detalhadamente, sua materialidade histórica. Para tanto, utilizei três categorias intelectivas de análise: contradição, mediação e hegemonia, pois essas, permitem “[...] ler o real, no processo de construção do conhecimento sobre a realidade” (Evangelista; Shiroma, 2019b, p. 87).

De acordo com Cury (1989, p. 21), “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”, sendo assim, ferramentas intelectivas que contribuem para a ampliação do campo de visão. Nesse sentido, Kosik (1976) recorda que os fenômenos não se mostram diretamente, tais como são, ao ser humano e que ele também não consegue perceber, diretamente, as essências das realidades. Portanto, percorri o caminho da investigação, por meio do desenvolvimento e da

explicitação dos fenômenos culturais, partindo, sempre, da atividade prática objetiva do sujeito histórico.

Com esse pressuposto filosófico, tendo como ponto de partida a disseminação das competências socioemocionais decorrentes da PPP entre a SEEDF e o IAS, essas categorias intelectivas permitiram identificar as contradições presentes na relação público-privada. Além disso, propiciaram entender como a educação medeia as ações executadas na prática social e na construção das ideias socioemocionais que passam a ser apropriadas e se constituem hegemônicas (Cury, 1989).

Dessa forma, a categoria contradição é compreendida, conforme Triviños (2011), como a luta dos contrários, em que os opostos estão em interação permanente. Assim, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos, pois os elementos contrários não podem existir um sem o outro. Para Cury (1989, p. 27), a contradição é o próprio motor do desenvolvimento, em que “a racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis”.

Já a mediação é entendida como a articulação entre a estrutura e a superestrutura, em uma perspectiva dialética que “[...] não considera apenas uma direção determinística unidirecional, mas as relações que se estabelecem reciprocamente” (Cury, 1989, p. 63). Essa categoria, segundo o autor mencionado, expressa relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo.

Nesse movimento, a hegemonia é apreendida a partir da ação dialética da sociedade civil e sociedade política que “[...] correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas” (Gramsci, 2007, p. 21). Dessa forma, o Estado, em Gramsci, é visto com uma função ampliada: a da educação por meio do consenso e da força. Assim, “[...] o Estado não tem apenas uma natureza instrumental-burocrática, mas o papel de garantir e proteger a legitimação e acumulação do capital na busca de uma ordem e harmonia, conciliando por meio do consenso e/ou força o conflito presente na sociedade devido à luta de classes” (Silva, 2023, p. 150).

Ainda, Gramsci (2002) percebe que a violência e a coerção não eram mais suficientes para a manutenção da ordem social. O Estado, com isso, instituiu novas formas de estabelecer o consenso que se dá por meio da formulação e disseminação de um conjunto de valores e normas políticas, sociais e culturais. Assim, no conceito de Estado integral, dois planos coexistem na superestrutura: a sociedade política (Estado-coerção), em que a classe dominante detém a dominação mediante a coerção, e a sociedade civil (Estado ético),

compreendendo as organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias que, por sua vez, buscam exercer sua hegemonia, por meio da direção política e do consenso (Silva, 2023).

Por isso, na hegemonia “[...] a supremacia de um grupo social se manifesta em dois modos, como ‘domínio’ [coerção – força armada] e como ‘direção moral e intelectual [consenso]’. Um grupo social torna-se dirigente quando submete, seja pela força ou pelo consenso, os grupos afins e aliados ao seu domínio” (Gramsci, 2002, p. 62).

Com essas categorias intelectivas que fundamentam o desvelar das nuances contidas no fenômeno educacional pesquisado, a categoria empírica do objeto e seus respectivos eixos revelaram-se no processo dinâmico do confronto entre teoria e empiria (Lüdke; André, 2015). Assim, a categoria empírica competências socioemocionais, se desdobra nos seguintes eixos específicos: concepções, disseminação, nomenclaturas análogas, redes de influência e relação público-privada.

Nesse sentido, ressalto que as competências socioemocionais são entendidas como estratégias hegemônicas do neoliberalismo e do gerencialismo para moldar trabalhadores e consumidores adequados às demandas do mercado atual. Para isso, se faz necessário formar indivíduos eficientes, flexíveis, produtivos, empreendedores de si e capazes de lidar com a instabilidade e incertezas (Carvalho; Silva, 2017; Scherer; Nascimento; Cóssio, 2020; Manfré, 2021).

Esse tipo de formação se estabelece no ambiente escolar, entre outras possibilidades, por meio da relação público-privada. Essa última é compreendida como um mecanismo de gestão que busca aprofundar os limites da democracia; ressignificar os conceitos como cidadania, participação e espaço público; substituir a gestão democrática pelo gerencialismo empresarial e reduzir o direito social à educação à condição de mercadoria (Martins; Souza; Pina, 2020).

Diante disso, o uso da expressão "parceria público-privada" ao longo da dissertação, não se restringe a sua limitada compreensão de compra e venda de bens sociais, envolvendo governo, empresas e organizações sociais (Martins; Souza; Pina, 2020). Para além disso, ciente da inconciliabilidade dos princípios e funções entre instituições e organizações (Chauí, 2003), o termo parceria público-privada é aqui utilizado no sentido de aprofundar a apreensão da essência da relação público-privada na educação.

Frente a essas considerações, no intuito de me aproximar do materialismo histórico-dialético, ao trazer para o plano histórico, do conhecimento e da realidade, “[...] sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 1991, p. 75), a presente pesquisa, de caráter documental,

se deu a partir da análise histórica de três tipos de documentos selecionados para o *corpus* documental, assim denominados: oficiais, organizacionais e materiais pedagógicos.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro, intitulado “Os fundamentos históricos e políticos das parcerias público-privadas e das competências socioemocionais na educação básica pública – 1988 a 2022”, objetiva compreender as bases históricas e políticas das competências socioemocionais e das parcerias público-privadas sob a ótica do Estado neoliberal, destacando como essas servem aos interesses hegemônicos. A contradição entre a promessa da Constituição Federal de 1988 e as reformas neoliberais posteriores é evidenciada, pondo luz na educação básica pública que se torna um atrativo para investimentos e moldagem de subjetividades.

O segundo capítulo, denominado “A relação público-privada na educação básica pública do DF, por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem: ingerências e anuências”, analisa a relação público-privada na educação básica pública do DF, por meio da ingerência do Instituto Ayrton Senna e a anuência do governo distrital, no período histórico de execução dos programas analisados. A crescente atuação de organizações sociais na rede pública evidencia a influência empresarial na educação, com programas como Acelera DF e SuperAção Jovem, promovendo competências desejadas pelo mercado e a lógica empresarial.

Essa relação resulta em ingerências e anuências na gestão escolar, currículos, formação docente e produção de subjetividades, o que reforça a mentalidade da suposta superioridade do setor privado e a necessidade de importar modelos empresariais. A atuação do IAS desde 2000 confirma a rede pública de ensino do DF como espaço de ação do instituto para consolidar a disseminação de soluções e conceitos educacionais alinhados às demandas do mercado livre e interesses corporativos.

O terceiro capítulo, chamado “Os movimentos de disseminação das competências socioemocionais na educação básica pública do Distrito Federal – 2007 a 2023”, analisa a disseminação das competências socioemocionais e suas inter-relações, por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem. Esse movimento é marcado pela influência de políticas neoliberais e da parceria público-privada na promoção das competências socioemocionais que visam adaptar os estudantes às demandas econômicas contemporâneas. A análise enfoca redes de influência, nomenclaturas, conceitos, assim como estratégias de comunicação para a disseminação e consolidação dessas competências no currículo e nas práticas pedagógicas do DF.

CAPÍTULO 1

OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA – 1988 a 2022

O que o amanhã não sabe, o ontem não soube.
Nada do que não seja o hoje, jamais houve.
(Ruiz S.; Leminski, 2009, p. 47).

O ciclo de crise do modo de produção capitalista, especialmente a partir de 1988/1990/2008, resulta em um movimento histórico de empresas transnacionais, financistas e empresários vinculados a várias organizações privadas, com ou sem fins lucrativos, que passaram a direcionar as políticas para a educação básica e as funções do Estado. A partir dos interesses da classe dominante, estas organizações se fortaleceram, particularmente de 2000 em diante, sustentadas pelo ideário dos organismos multilaterais (como o Banco Mundial e a OCDE), sob a perspectiva neoliberal (Kossak; Vieira, 2022).

Neste cenário de reformas do Estado (Trabalhista, da Previdência e da Educação) encontram-se as parcerias público-privadas que modificaram contratos de gestão pública e oportunizaram a inserção do setor privado na educação básica pública (Spring, 2018; Silva; Pacheco, 2021). Diante disso, este primeiro capítulo tem como objetivo compreender os fundamentos históricos e políticos das competências socioemocionais e das parcerias público-privadas, subjacentes à educação básica pública, sob a lógica da política econômica neoliberal.

Para a apreensão do fenômeno das competências socioemocionais e das parcerias público-privadas na educação, “[...] em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação” (Gamboa, 2008, p. 172), utilizo a contradição e mediação como categoria intelectual de análise.

A partir da produção científica identificada no estado do conhecimento, assim como os documentos e *sites* institucionais indago: como as competências socioemocionais e as parcerias público-privadas se tornaram estratégias de gestão do governo federal na educação básica pública? Que concepção de educação fundamenta as competências socioemocionais e as parcerias público-privadas? Como as proposições oriundas da OCDE incidem nas competências socioemocionais na educação básica brasileira?

Dessa forma, este capítulo está constituído de três seções. A primeira refere-se às reformas institucionais que ocorrem a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88). A segunda aborda o movimento histórico e político das PPPs na educação, como expressão da reforma do Estado e da nova Gestão Pública. E a terceira retrata a construção histórica e política das competências socioemocionais a partir das proposições da OCDE.

1.1 Da Constituição Federal de 1988 às ondas reformistas: o direito público e o interesse privado na educação

Aprender a ler e a escrever, no Brasil, nem sempre foi um direito fundamental para todos, mesmo garantido por lei e reconhecido como dever do Estado. A história da educação brasileira nos revela o longo e árduo caminho percorrido até que a educação básica pública chegasse a ser positivada como um direito social, público e subjetivo, direito do cidadão e dever do Estado. Cury (2008, p. 295) bem sintetiza esse movimento histórico, ao recordar que

Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado.

Por direito público subjetivo¹⁶, o autor se refere a educação escolar erigida como bem público, laica, gratuita, de caráter próprio, por ser em si cidadã, conforme estabelecido no ordenamento jurídico maior, a Constituição Federal de 1988 que no artigo 205 declara “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

É a partir desse entendimento de educação que a CF/88 possibilitou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, assumir uma forma de organização da educação nacional denominada educação básica que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa tem como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Fruto de lutas e esforços de muitos educadores e movimentos sociais, a educação básica é compreendida por Cury (2002) como um conceito, um novo conceito que dá um

¹⁶ “O direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (Cury, 2010, p. 30).

significado inovador para a educação brasileira. Inovação esta, refletida na garantia a todos os cidadãos ao direito e ao acesso ao conhecimento historicamente sistematizado pela organização escolar (Saviani, 2007) depois de séculos de negação e exclusão. Inova, ainda, ao pensar, organicamente, etapas educacionais sequenciais que reconhecem a importância da educação escolar nas diferentes fases da vida, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme aponta o artigo 205 da CF/88 (Brasil, 1988).

Dessa forma, entendo a Educação Infantil como a base, o alicerce, a raiz que dá sustentação, vigor e sentido ao processo educativo; o Ensino Fundamental como o tronco que, aos poucos, vai forjando a resistência, a solidez e a possibilidade de novas construções do conhecimento sistematizado e o Ensino Médio, como a grande copa que, com a finalidade de promover a função formativa, permite o acabamento da educação básica, proporcionando as condições necessárias para outras experiências educativas (Cury, 2002).

É dessa perspectiva integralizadora das etapas da educação básica que se torna possível ter uma visão consequente das partes do processo educativo. Por isso, o todo – a educação básica – só tem sentido na concretude de suas partes, ou seja, das suas etapas e nas relações estabelecidas entre elas, entre o todo e outros fenômenos (Cury, 1989). A análise mais acurada das interações estabelecidas entre essas relações constituídas na educação básica propicia a identificação das contradições e as travas existentes no fenômeno educativo, especificamente, no que tange às competências socioemocionais e as parcerias público-privadas.

Apesar do novo conceito de educação básica, trazido pela CF/88, ser um avanço para a educação brasileira, como aponta Cury (2010), esta não deixa de ser um território de disputas, especialmente, entre os setores público e privado. Ao considerar o fenômeno educativo, inserido na emaranhada estrutura das relações sociais e econômicas, ser reflexo da forma como os sujeitos estão organizados para a produção da vida material (Andrade; Andrade; Arnaut Toledo, 2018), se faz necessário compreender alguns aspectos do movimento histórico que possibilitou a instituição dos direitos sociais e humanos, na Constituição Federal de 1988.

A Nova República¹⁷ significou, para o Brasil, um período de mudanças políticas que desencadeou o processo de redemocratização da sociedade brasileira, repercutido na

¹⁷ “Em 1985, período em que se inicia uma etapa da história política brasileira denominada de Nova República pelo presidente Tancredo Neves, eleito no Colégio Eleitoral, o Estado entrava em um processo de redemocratização e herdava uma aguda crise econômica, que foi tratada com o estabelecimento de medidas de severa austeridade fiscal. O objetivo era combater a inflação, mesmo em detrimento de políticas de crescimento econômico” (Ferreira, 2014, p. 131).

construção da Constituição Federal de 1988. Ela, por sua vez, trouxe na sua essência os direitos sociais (art. 205 a 208), além da concepção de descentralização, fazendo com que “os entes federados gozem de mais autonomia – legislativa, tributária, de agir direto com o povo, entre outros fatores” (Campos; Damasceno, 2020, p. 6).

No entanto, esse processo de descentralização, assegurado pela CF/88, possibilitou a reconfiguração das atribuições do Estado como garantidor de direitos e estimulou a presença do setor privado no setor público. Encontra-se, aqui, uma contradição da história do Brasil e da história da educação brasileira. Campos e Damasceno (2020) afirmam que enquanto a CF/88 zelava pelos princípios de gestão democrática do Estado, visando a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, o movimento econômico e político (especialmente a partir de 1990), caminhava para a regulamentação de parcerias entre a administração pública e o setor privado, passando para este último a responsabilidade de ações que antes eram do Estado, como, por exemplo, a adoção das parcerias na educação básica e na saúde pública.

A década de 1990 no Brasil, situa-se, portanto, em um movimento de reforma do Estado brasileiro, tendo a sua frente o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003). À luz da reforma realizada na Grã-Bretanha, o Ministro da Reforma do Estado à época, Luiz Carlos Bresser-Pereira (1995 – 1998), defendia uma mudança de estratégia na gerência pública, tendo como foco a descentralização, delegando autoridade e definindo os setores, as competências e as modalidades de administração mais adequadas a cada setor (Oliveira, 2015).

As políticas sociais, frente a esse cenário, passaram a ser orientadas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), tendo os mais pobres e a racionalização do gasto público, como eixos centrais. Essa “[...] reorientação na condução das políticas sociais, estava acompanhada da focalização da oferta e da descentralização, que no caso específico da educação ocorreu nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica” (Oliveira, 2015, p. 631).

A educação, por sua vez, buscou mudanças nas suas formas de organização e gestão, na tentativa de adequar-se às exigências do capital e às demandas por maior acesso aos direitos sociais. Assim, ao mesmo tempo que se tinha uma expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, se reforçava a nova racionalidade escolar, por meio da centralidade da avaliação como mecanismo regulador, além de maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema, incorporação do empresariado nacional nos debates educacionais, apelo ao apoio comunitário, adoção de escolas por empresas e novas formas de

contratação com a sociedade (parcerias), passando a envolver cada vez mais o empresariado (Oliveira, 2015).

Com isso, a ampliação das parcerias estabelecidas entre o setor público e o privado, particularmente a partir da CF/88 e da Emenda Constitucional nº 19 de 1998 (EC nº 19/98), se expande (Brasil, 1988, 1998a). A justificativa para tal ação fundamentou-se no modelo de Estado¹⁸ burocrático, com práticas ineficientes, lentas e rígidas no gerenciamento das ações governamentais, em razão da crise fiscal e da fragilização financeira.

Dessa forma, por mais que o Brasil vivesse um processo de redemocratização e luta dos movimentos sociais, em que a CF/88 ampliasse os direitos sociais, exigindo do Estado a ter maior responsabilidade em relação à população, a agenda política e econômica dos países capitalistas dos anos de 1990 fez com que as transformações constitucionais ficassem mais no plano formal do que no prático, como assinalam Campos e Damasceno (2020).

Ao observar criticamente estes elementos de contradição que constituem uma das partes da totalidade do fenômeno da educação básica contemporânea, me aproximo do conceito gramsciano de revolução-restauração. Aliaga (2020, p. 70) explicita que a dialética inovação-conservação vivenciada na Itália durante o processo de constituição do Estado unitário italiano aconteceu por meio da revolução-restauração, entendido como

[...] o momento da revolução e da expansão progressista da classe, que faz avançar toda a sociedade, é limitado e simultâneo ao da restauração, isto é, uma revolução sem revolução, ou uma revolução passiva. Este caso particular de concretização histórica da dialética revolução-restauração ocorre como revolução passiva quando, no caso da Itália *risorgimental* (e também no período do fascismo) a gestão da crise e a manutenção da ordem são dirigidas pelas classes dominantes de um bloco histórico já existente anteriormente. Assim, ao invés de uma nova hegemonia se afirmar, são as velhas forças que se vestem de novas roupagens e que assimilam os grupos adversários mais ativos.

Aliaga (2020) ainda afirma que o conceito de revolução-restauração é um movimento histórico passível de generalização, possibilitando análises da conjuntura atual. Assim, partindo da categoria revolução-restauração compreendo que a) as reformas – do Estado, da Previdência, Emenda Constitucional de 1995 – ocorridas na década de 1990; b) as exigências dos movimentos sociais de maior participação na vida política; c) a garantia da CF/88 ao acesso e a ampliação à educação básica pública; d) a crescente presença do setor privado

¹⁸ “[...] no Brasil na década de 1980 era meritocrático-particularista-clientelista, pois havia políticas específicas para diferentes grupos sociais e discriminações de determinadas ações a grupos específicos da sociedade, o que, por sua vez, acarretava profundas desigualdades sociais” (Campos; Damasceno, 2020, p. 6).

definindo o conteúdo pedagógico e a gestão escolar da educação básica pública (Peroni; Oliveira, 2019), expressam contradições, ainda em movimento.

É justamente nesta dialética do revolucionário e da promessa de renovação política que se dá o movimento de restauração, operacionalizado por meio de pequenas ondas reformistas que modernizam o Estado, absorvendo as lideranças das classes subalternas e conservando as antigas classes no poder. Com isso, impedem a mudança radical e violenta das relações sociais e políticas, produzindo “[...] uma forma de Estado com democracia restrita, dominada por elites conservadoras e reacionárias, com alto nível de apatia política e reiterada subalternização cultural e política das massas” (Aliaga, 2020, p. 67).

Por isso, a promulgação da educação como direito social, a ampliação do acesso ao conhecimento escolar, a conquista constitucional do princípio da gestão democrática da escola pública, a organização dos trabalhadores da educação em movimentos reivindicativos, o processo de democratização do Brasil e da educação, como sinaliza Ferreira (2014), constituem ações do movimento revolucionário, dirimidos pelas pequenas ondas reformistas restaurativas da classe hegemônica capitalista.

Para maior concretude a essa premissa, trago outros fatos para exemplificá-la. Após a promulgação da Constituição Federal em 1988, o Brasil elege, em 1989, Fernando Collor de Melo (1990 – 1992) que representa as forças conservadoras e perpetua a manutenção do *status quo* vigente. O então Presidente da República, para o cumprimento do modelo econômico neoliberal, “[...] adotou a agenda de privatização das estatais e de desregulamentação dos mercados, bem como uma reforma administrativa no bojo da reforma do Estado. Houve um esforço do governo na abertura e na inserção do Brasil no processo de globalização” (Ferreira, 2014, p. 132).

Essa decisão política continuou com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), acarretando, para o Brasil e para a educação básica brasileira, a execução de inúmeras pequenas ondas de restauração. Dentre elas, destaco: o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) de 1995 que orientou a reforma do Estado brasileiro; a Lei nº 8.987 de 1995 que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 1996 e suas incursões neoliberais; a Emenda Constitucional nº 19 de 1998 que estabelece a atuação de parcerias em todas as modalidades e não somente no setor de infraestrutura; a Lei nº 9.637 de 1998 que versa sobre a qualificação de entidades como organizações sociais; a Lei nº 9.790 de 1999 que diz sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, instituindo e disciplinando o Termo de Parceria; a

Lei nº 10.127 de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Em seguida, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), a Lei nº 11.079 de 2004 que normatiza as regras gerais para a licitação e contratação de parcerias público-privadas; o Decreto nº 5.385 de 2005 que institui o Comitê Gestor de Parceria Público-Privada Federal – CGP, entre outras reformas, regulações e restaurações (Brasil, 1995a, 1995b, 1996, 1998a, 1998b, 1999a, 2001, 2004, 2005).

Com isso, percebo que o movimento dialético inovação-conservação compõe e recompõe a engrenagem da educação básica brasileira. A onda revolucionária trazida pela CF/88, com a gestão democrática, a descentralização e a educação como direito social, é refutada pelas várias reformas de caráter restaurativas movidas pelo grupo hegemônico neoliberal que se apropria das práticas, palavras¹⁹ e veicula os termos PPPs e competências socioemocionais para a manutenção e ampliação dos interesses das classes dominantes.

Mas, a que se deve o interesse do setor privado na educação básica pública?

Apesar da circulação das ideias de livre mercado já estarem presentes, especialmente nos países de alta renda, na década de 1930 (sem, contudo, apresentarem força e apoio na agenda e nos círculos políticos), como apontam Robertson e Verger (2012), o modelo do Estado mínimo neoliberal ortodoxo, aplicado entre 1970 e 1990, urgia manter o ciclo capitalista e abrandar seus próprios impactos. Scherer, Nascimento e Cossio (2020) dizem que a estratégia encontrada para tais ações se baseou na educação básica pública, reconhecida como um nicho financeiro a ser explorado e também como o ambiente propício para a formação de trabalhadores e consumidores imprescindíveis para o século XXI.

Assim, a crise do projeto de desenvolvimento capitalista (Robertson; Verger, 2012) e a necessidade de manutenção e ampliação do capital levaram o setor privado a voltar-se para os extensos números que a educação apresenta, particularmente a educação pública.

Siqueira (2004) aponta que o setor educacional movimentou, no início dos anos 2000, um montante de aproximadamente dois trilhões de dólares, entre gastos governamentais e privados. Atualmente, estima-se que a educação mundial deva receber, até 2030, mais de US\$10 trilhões em investimentos de governos, empresas e consumidores (3 Capital Partners, 2022). “Esse expressivo volume de recursos tem atraído o interesse crescente de diversos grupos, principalmente empresariais, da área de comunicação, de informática, de serviços e de educação com fins lucrativos” (Siqueira, 2004, p. 145).

¹⁹ “Importa ressaltar que o discurso da democratização não é completamente afastado, mas antes convertido e subordinado à ideologia da modernização, ‘ao mesmo tempo que se constrói uma nova semântica da modernização que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social etc.) com novos significados” (Ferreira, 2014, p. 129).

No entanto, a percepção da educação como um setor de investimento em potencial não se dá de forma equânime. Siqueira (2004) esclarece essa realidade ao ressaltar que o comércio de serviços educacionais é altamente rentável nos países com maior população em idade escolar (de 5 a 29 anos), ou seja, nos países em desenvolvimento²⁰. Esses, apresentam uma grande demanda para a oferta de ensino nos vários níveis, sendo os alvos privilegiados dos grupos empresariais por novos mercados.

Mas, para que, de fato, o setor educacional seja sinônimo de um mercado de grandes oportunidades para o capital, se faz necessário destituir a educação como um direito social, garantido pelo Estado. A educação, dessa forma, passou a ser tratada como uma mercadoria regulada pelas leis do mercado/comércio, sem muitas interferências das regulamentações locais e fez circular ideias de uma educação mundializada, mais homogênea e facilmente vendável aos diferentes países (Siqueira, 2004).

Esse movimento de mercadorização da educação vem se estabelecendo, entre outros elementos, com a inserção da educação no Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS) e na Organização Mundial do Comércio (OMC), no ano de 1995, como um serviço comercial, fundamentado na lógica do lucro, da oferta e da competição, características do pensamento liberal do livre mercado. Os países membros da OMC (assinantes do AGCS) deveriam liberar progressivamente os seus serviços, tendo a privatização e as parcerias entre os setores público e privado como uma das possibilidades para tal ação (Siqueira, 2004).

A privatização, entendida por Estevão (1998, p. 70) como um “conjunto de políticas visando uma menor intervenção do Estado em favor de um maior protagonismo da ordem institucional de mercado”, não ficou indiferente à educação. Pelo contrário, essa tornou-se uma das maiores áreas de investimentos das políticas neoliberais, em alguns países, diante da crise da redefinição do Estado, da ineficácia das reformas, do desencanto das metas educacionais de expansão da democratização e do princípio da igualdade de oportunidades, assim como do receio pela perda dos valores tradicionais.

No Brasil, o censo escolar da educação básica de 2022, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta 47,4 milhões de matrículas realizadas nas 178,3 mil escolas de educação básica, sendo 38,4 milhões referentes às escolas públicas e 9 milhões da rede privada. O documento ainda demonstra que a rede municipal detém 49% das matrículas na educação básica, seguida da rede estadual,

²⁰ “Os países mais ricos, com a maioria de sua população escolarizada, uma taxa de natalidade decrescente e amplos sistemas educacionais em funcionamento, estão se apresentando como um mercado restrito para a atuação de empresas no setor educacional” (Siqueira, 2004, p. 145).

responsável por 31,2% das matrículas. A rede privada conta com 19% e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas (Brasil, 2023).

No Distrito Federal, o mesmo censo escolar aponta para um total de 643,6 mil matrículas em toda a educação básica, distribuída em 1.262 escolas, onde estão 30,1 mil professoras e professores, atuando em 669 escolas públicas e 593 privadas (Brasil, 2023).

Corroborando com a perspectiva economicista da educação, os dados acima expressam o quão rentável²¹ a educação básica pública se torna aos interesses do setor privado que passa a ocupar espaços até então destinados apenas a administração pública, como a definição de políticas públicas, a oferta da educação, a fiscalização e a gestão escolar (Robertson; Verger, 2012).

Entre as estratégias criadas e utilizadas pelo governo federal para garantir a maior atuação da esfera privada na educação básica pública, encontram-se as parcerias público-privadas. A esse respeito, entendo que as PPPs na educação são uma das diversas formas de privatização que ocorre “[...] via direção, quando a instituição permanece pública, mas uma organização social assume a pauta educacional e, muitas vezes, define e executa, através de parcerias com sistemas e escolas, os processos de gestão, de currículo e/ou de formação de professores” (Peroni; Oliveira, 2019, p. 39).

Com o intuito de contribuir com a qualidade da educação básica pública, as organizações privadas se colocam no cenário educacional como as únicas capazes de melhorarem as condições e os índices educacionais, por serem altamente eficazes e eficientes. Dessa forma, valem-se das PPPEs como mecanismos de ampliação dos seus negócios e veiculação das competências socioemocionais como recursos pedagógicos para a formação de novas subjetividades, necessárias para o mercado neoliberal e a conservação das classes dominantes.

Diante dessas condições, as PPPEs enfraquecem “[...] a ideia de direitos sociais universais e do poder público como garantidor desses direitos” (Peroni; Oliveira, 2019, p. 44). A educação básica, portanto, entendida como direito social, dever do Estado e de acesso a todos, conforme afirma a CF/88, deixa de ser um serviço público e passa a ser considerada uma mercadoria (Siqueira, 2004; Robertson; Verger, 2012; Scherer; Nascimento; Cossio, 2020), tendo como seus clientes os estudantes da classe trabalhadora e suas famílias (Castilho, 2021).

²¹ O mercado educacional se converte em um campo muito promissor, como destaca Ferreira (2014), pois a produção de mercadorias educativas é elemento essencial no favorecimento do sucesso escolar. Ainda, Peroni e Oliveira (2019) afirmam que a educação básica está na mira dos investidores, sendo cada vez mais estimulada por meio de resultados e premiações.

1.2 As parcerias público-privadas como estratégia do governo federal na gestão da educação básica pública brasileira

A expansão das parcerias público-privadas tem envolvido, cada vez mais, organizações privadas (com ou sem fins lucrativos), na administração pública, possibilitando a elas a direção, elaboração e a execução de ações que antes eram apenas de responsabilidade do Estado, como a educação.

No entanto, Campos e Damasceno (2020) recordam que a temática das PPPs não é uma novidade. No Brasil, ela se reporta “desde a época do Império de D. Pedro II (1840-1889), houve o estabelecimento de práticas que envolviam as parcerias entre esfera pública e a privada no setor de infraestrutura do país” (Campos; Damasceno, 2020, p. 5). Neste caso, denominadas de concessórias, as vantagens eram oferecidas pelo governo imperial às empresas para determinada finalidade estrutural.

Ainda que a presença das parcerias ocorra desde o período imperial, as PPPs estabelecidas na atualidade são gestadas no contexto de globalização, a partir do final do século XX, como apontam Estormovski, Silveira e Morescho (2022). Este processo de globalização, diferente do que já se tinha vivenciado antes, diz respeito ao fenômeno que permite englobar as economias dos países do mundo e que transforma todas as coisas em mercadorias. A mercadorização das coisas, destacada por Scherer, Nascimento e Cóssio (2020), provoca mudanças políticas e um novo tipo de sociabilidade, conduzidas por uma governança supranacional que, por sua vez, influencia as políticas públicas nacionais.

Com o intuito de ampliar a atuação do setor privado na prestação de serviços educacionais e na condução de políticas educacionais, a globalização pressiona a redefinição do papel do Estado que passa a incorporar as ideias de nova Gestão Pública que se baseiam na racionalidade dos custos e do Estado Mínimo, como observam Kossak e Vieira (2022). No Brasil, Silva e Pacheco (2021, p. 1253) ressaltam que a NGP se caracteriza por um conjunto de princípios que compreende a

[...] flexibilização para atender às demandas de mercado; competição entre as organizações por meio de prêmios e penalidades; controles virtuais, online, verticais e horizontais; controle de resultados; responsabilização de agentes públicos; agilidade; qualidade; utilização de linguagem e valores do mercado; parcerias com o terceiro setor e, em especial, parcerias público-privadas; planejamento estratégico; eficiência e eficácia; práticas de meritocracia; fixação de metas e indicadores oriundos do circuito empresarial, cuja razão de ser é a obtenção de lucros.

Diante disso, as PPPs se constituem como uma estratégia de viabilização da lógica globalizante, especialmente no Brasil (Scherer; Nascimento; Cóssio, 2020). Frente a este cenário de alterações nas relações entre o público e o privado na gestão da educação básica, indago: como as parcerias público-privadas se caracterizam como estratégia hegemônica da política neoliberal na educação básica pública brasileira? Para maior compreensão da realidade nacional sobre as PPPEs, se faz necessário uma breve consideração acerca do desequilíbrio do capital no âmbito internacional.

Em termos históricos, nos anos de 1970, no campo internacional, a crise do projeto capitalista do pós-guerra perpassava o embate ideológico entre duas correntes distintas: as ideias keynesianas (de John Keynes), que defendiam a gestão estatal das políticas econômicas e sociais, e as ideias neoliberais (de Friedrich Hayek e Milton Friedman), que sustentavam o livre mercado e a competitividade sob o *slogan* de mais mercado e menos Estado (Robertson; Verger, 2012). Já na década de 1980, essa disputa de forças entre as políticas keynesiana e neoliberais repercutiu na criação de um conjunto de ideias-chave do projeto neoliberal, divulgado e conhecido como o Consenso de Washington. Tais ideias consideravam

a fragmentação das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho através das fronteiras nacionais (conhecida como desregulação); a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a privatização de uma série de antigas atividades estatais e seu redimensionamento (envolvendo um processo dual de descentralização e recentralização). O estatuto especial das atividades do Estado como “serviços públicos” ou não seria mais aplicável ou necessitaria ser radicalmente repensado (Robertson; Verger, 2012, p. 1136).

Para os governos conservadores neoliberais dos anos de 1990, urgia repensar as atribuições das atividades estatais, o que resultou, nos países de alta renda, em mudanças de funções do Estado capitalista e nas suas relações com o setor privado e organizações não governamentais. Silva e Pacheco (2021, p. 1246) ressaltam que este movimento se fortalece no

[...] mandato de primeira ministra Margareth Thatcher (1979-1990), [que] propôs a separação entre as atividades de planejamento e execução, flexibilidade, parcerias público-privadas, terceirização de serviços públicos, automação, agilidade, competitividade, eficácia, eficiência, desempenho e resultados; a outra, dos Estados Unidos, sob a presidência de Ronald Reagan (1981-1989), também propôs transformar as instituições públicas em serviços mais racionais, flexíveis e competitivos.

Este modelo de gestão implantado a partir dos governos de Margaret Thatcher, no Reino Unido, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América, representa, conforme

aponta Souza (2017), a expressão da restauração burguesa, denominada de nova Gestão Pública. O autor afirma ainda que em vista da superação da crise fiscal herdada no regime de acumulação fordista e no modo de regulação social keynesiano, a NGP passa a ser um movimento político, econômico e ideológico, ao estabelecer procedimentos mais flexíveis e menos normatizados, orientados por dados sobre os resultados a serem alcançados. Por isso, se torna uma estratégia fundamental do neoliberalismo para acabar com a

[...] velha e ineficiente burocracia herdada do Estado de Bem-Estar Social, marcada pela rigidez, excesso de procedimentos burocráticos, baixa produtividade e má gestão de recursos materiais e financeiros, além de baixa responsabilização dos gestores frente ao sistema político e à sociedade (Souza, 2017, p. 5).

No Reino Unido, os governos combateram o Estado de Bem-Estar Social, os movimentos sociais e trabalhistas, resgatando a ideia de que a sociedade é uma relação contratual entre indivíduos e não uma estrutura que guarda os interesses e os objetivos coletivos. Peroni e Oliveira (2019) destacam que essas ideias neoconservadoras fortaleceram o individualismo, enfraquecendo, por sua vez, o coletivismo e os direitos sociais (concretizados em políticas sociais universais), pois o que se almejava era a não interferência estatal na vida pessoal, nas liberdades e nas questões econômicas.

A busca pela não interferência estatal foi traduzida, então, em estratégias de gestão que legitimaram o livre mercado, a concorrência e a presença do setor privado na prestação de serviços públicos, como forma de superação da pobreza e da desaceleração econômica, por meio da construção de economias baseadas no conhecimento (Robertson; Verger, 2012).

Um outro elemento que compõe essa engrenagem da globalização e da consolidação do Estado capitalista neoliberal é a internacionalização das políticas educacionais (intensificada por volta de 1980), por meio da atuação de organismos multilaterais e governamentais, como o Banco Mundial, OCDE²², UNESCO, assim como os *think tanks*²³, organizações não governamentais, entre outros (Libâneo, 2014; Martins; Krawczyk, 2018).

Com esses organismos, reformas educacionais passaram a ser gestadas e pautadas na “[...] ênfase na qualidade da educação, protagonismo do setor privado, a autonomia da escola e dos agentes, a avaliação e prestação de contas, a competência e a eficiência” (Libâneo,

²² Sobre o histórico da OCDE, conferir Fernandes (2019).

²³ “O termo se refere a organizações privadas que atuam com vistas a influir na agenda das políticas públicas, combinando pesquisas direcionadas a fundamentar posições políticas e divulgação na mídia” (Robertson; Verger, 2012, p. 1152).

2014, p. 17). Tais pautas foram absorvidas pelos países de baixa renda por meio da adoção de acordos internacionais que se operacionalizavam pela descentralização e privatização.

Diante desse contexto, Robertson e Verger (2012, p. 1139) afirmam que as PPPs ressurgem na década de 1990 como um “[...] promissor mecanismo para minimizar os danos causados por formas anteriores de privatização, ainda que sem abandoná-las. Mais importante, parcerias permitiram enquadramentos múltiplos e a realização de múltiplos interesses e múltiplos objetivos”. Essa multiplicidade de interesses e objetivos, por sua vez, possibilita que as PPPs aproveitem o que há de melhor de cada parceiro, sendo um canal entre eles, assim como a abertura para a Terceira via que “[...] rompe com a ideia de direitos sociais universais e o Estado como garantidor de direitos e trabalha a questão do indivíduo e não mais do coletivo” (Peroni; Oliveira, 2019, p. 43).

No Brasil, a repercussão desses mecanismos da política neoliberal se intensificou a partir de 1990, com a reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do projeto Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, criado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em 1995. Tal reforma considerava que as políticas sociais não pertenciam mais ao núcleo estratégico do Estado, pois eram entendidas como atividades não exclusivas do Estado, ou seja, eram de propriedade pública não estatal ou privada. Dessa forma, as políticas sociais (educação, saúde, segurança, trabalho etc.) podiam ser desenvolvidas pela sociedade através das diferentes formas de privatização (Peroni, 2020), como as parcerias público-privadas.

Nessa redefinição do papel do Estado brasileiro, encontra-se o modelo gerencialista que, segundo Souza (2017), Cabral Neto e Castro (2011) possui diversas características como: a publicização dos procedimentos e resultados, a flexibilização do direito administrativo, a ênfase à terceirização e ao contrato temporário de trabalho, a premiação como estratégia de obtenção dos melhores resultados e a *accountability* (administração pública pautada pela responsabilidade social, imputabilidade e obrigatoriedade de prestação de contas à população).

A partir dessa redefinição do Estado brasileiro pelo modelo neoliberal, a consolidação das PPPs no país foi favorecida, especialmente pela Emenda Constitucional nº 19 de 1998, que permite a atuação das parcerias em todas as modalidades do setor público; como também pelas Leis Federal nº 9.790 de 1999 (Lei do Terceiro Setor – regulamentação da OSCIP), cuja finalidade é realizar serviços sociais não mais considerados como função exclusiva do Estado). A Lei nº 11.079 de 2004 (Lei das parcerias público-privadas), aprovada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), que institui normas gerais para a licitação

e contratação das PPPs no âmbito da administração pública; e a Lei nº 13.334 de 2016, sancionada pelo presidente Michel Temer (2016 – 2019), que cria no âmbito da Presidência da República um Programa de Parcerias de Investimento (PPI), o qual promove a ampliação e o fortalecimento da interação entre o Estado e iniciativa privada, sobretudo, por meio da celebração de contratos para a execução de ações públicas de infraestrutura e de outras medidas de desestatização (Brasil, 1998a, 1999a, 2004, 2016). Campos e Damasceno (2020) atestam que essas legislações permitiram a consolidação da relação entre o poder público e a iniciativa privada, refletido na transferência ou compartilhamento das responsabilidades do Estado para o setor privado.

Frente a esse arcabouço legal das parcerias público-privadas, o art. 2º da Lei nº 11.079 de 2004, define as PPPs como “o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa” (Brasil, 2004). Complementando essa conceituação, ressalto que as parcerias público-privadas “são contratos ou acordos firmados entre o poder público e a iniciativa privada ou da sociedade civil para desenvolver determinado trabalho de interesse comum” (Santos, 2012, p. 95).

Na educação básica pública brasileira, a materialização da política neoliberal vem se estabelecendo por meio do modelo da nova Gestão Pública e das parcerias público-privadas que, segundo Adrião (2014), incidem diretamente sobre os formatos de gestão e a oferta da educação pública. Dessa forma, a expansão das PPPEs repercute sobre o conceito e a garantia da democratização da educação, o esvaziamento da autonomia docente, a avaliação escolar subtraída aos testes de larga escala, a padronização dos projetos educativos e a valorização dos conhecimentos ou organização dos currículos escolares mediante o processo avaliativo, principalmente, os internacionais (Vizzotto; Corsetti, 2018).

Diante do exposto, apreendo que a política neoliberal utiliza das parcerias público-privadas entre o Estado e os empresários para o provimento da educação básica pública brasileira, como uma estratégia hegemônica. Mediante o entendimento de hegemonia como “[...] a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral” (Cury, 1989, p. 48), as PPPEs se constituem como via de adequação das classes subalternas ao projeto político capitalista, mediante a obtenção do consenso e coerção (Silva, 2023).

Além disso, as parcerias público-privadas também se tornaram elemento de mediação da lógica neoliberal ao favorecerem uma educação escolar baseada em uma racionalidade empresarial que, por sua vez, materializa práticas e produz indivíduos que se correlacionam

com o modo de vida empresarial. Indivíduos estes, que, em vistas de desenvolverem seu capital humano, percebem a educação como uma propulsora do processo de investimento de si, a fim de criar condições para competir com os demais, em todas as dimensões da vida social (Silva, 2022).

Nesta relação entre as PPPEs, a NGP e as funções do Estado, a educação básica pública foi e é concebida como uma função estratégica no desenvolvimento econômico²⁴ para a manutenção e ampliação dos domínios do capital. Com isso, a educação básica pública converte-se em um espaço de referência do projeto de mercado, para a circulação do dinheiro e rendas, em que a autonomia das escolas, gestores, professores e projetos pedagógicos locais e democráticos ficam ameaçados e comprometidos.

Nesse sentido, não por acaso Auer *et al.* (2023) destacam as parcerias firmadas entre organismos governamentais, como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a CAPES, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, entre outros, com organizações sociais, como o Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, etc. Com a justificativa de contribuir para a qualidade da educação pública, o setor privado se consolida, cada vez mais, na determinação dos conteúdos pedagógicos e na gestão escolar, tendo como referências os seus interesses particulares.

1.3 As competências socioemocionais na educação básica: gênese, conceitos e veiculação a partir das proposições da OCDE

O processo de globalização e o ideário neoliberal vivenciados em 1990/2008, incidem diretamente sobre o papel do Estado, sua redefinição e as políticas educacionais. Scherer, Nascimento e Cossio (2020) afirmam que este movimento, por sua vez, expresso na nova

²⁴ Segundo Quadros e Krawczyk (2021), foi a partir do conceito de capital humano, elaborado inicialmente por Schultz (1967) e revisado por Becker (1993) que o fundamento economicista da educação ganhou a forma que se tem hoje. A exposição inicial feita por Schultz (1967) nos anos 1960, segundo os autores, afirmava que a educação possuía consequências positivas (potencialidades) em termos de retorno de investimento. A partir da década de 1980, devido ao neoliberalismo, as críticas ao Estado de Bem-Estar Social (aos custos das políticas sociais e seus baixos retornos de investimento), ao avanço da tecnologia e do desemprego estrutural, esta teoria sofre uma importante atualização. Nesse sentido, Silva (2022) apresenta o capital humano, como uma espécie de competência, de aptidão responsável por gerar fluxos de renda, sendo possível aperfeiçoá-lo desde a primeira infância, a fim de que, no futuro, seja possível gerar rendimentos significativos. Para Silva *et al.* (2021, p. 4) “[...] a teoria do capital humano e a pedagogia das competências têm norteado a política burguesa dirigida à educação pública, com o intuito de forjar a sociabilidade das novas gerações diante da promessa de sucesso, melhores condições de vida e empregabilidade por meio da educação formal”. A educação, portanto, visa aperfeiçoar o capital humano do estudante, orientando-os a regularem suas emoções e construir seus projetos com base na concorrência, individualidade, resiliência e autonomia (Spring, 2018; Silva, 2022).

Gestão Pública, tem por finalidade a reestruturação da educação escolar e adoção das parcerias público-privadas, como forma de viabilização desse ideário neoliberal corporativo.

Nesse sentido, Robertson e Verger (2012) complementam e afirmam que a educação dirigida pelas PPPs vai além da coordenação dos serviços educacionais pelos setores público e privado. A concepção de educação pautada na NGP e nas PPPs se refere também à formação de tipos específicos de sujeitos, de cidadãos que atendam as necessidades do mercado.

A fabricação das subjetividades contemporâneas incorpora ao ambiente escolar uma nova gramática formativa que possui, entre outros elementos, as competências socioemocionais, com o intuito de ampliar as formas de abordar as racionalidades governamentais (Carvalho; Silva, 2017). Mas como e por quê as competências socioemocionais se tornam um dos eixos centrais da educação básica no Brasil?

Martins e Wechsler (2020, p. 371) apontam que “as competências socioemocionais recebem diversas nomeações, abrangendo as terminologias competências não cognitivas, habilidades socioemocionais, competências socioafetivas, competências pessoais, competências do século XXI, entre outros”. Além da multiplicidade de terminologias, considera-se também a pluralidade de definições sobre esse termo e a inexistência de uma única definição aceita globalmente (Schorn; Sehn, 2021).

De acordo com o Sette e Alves (2021), o termo competências socioemocionais surgiu no Instituto Fetzer²⁵, em 1994, ao reunir professores, pesquisadores e profissionais para discutirem estratégias de desenvolvimento socioemocional dos estudantes e suas relações com o conceito de educação integral e resultados de vida. A partir de então, introduziram a ideia da aprendizagem socioemocional como um modelo que articula e promove o desenvolvimento das competências socioemocionais e acadêmicas em estudantes. Além disso, coordenaram diversas ações entre as comunidades escolares e as famílias para a concretização dessa aprendizagem, como também criaram a CASEL, no intuito de promoverem a SEL baseada em evidências científicas.

Na educação, os fundamentos políticos e teóricos mais recorrentes sobre a dimensão socioemocional se pautam na Educação para o Século XXI (Quatro Pilares da Educação – aprender a ser, a fazer, a viver em grupo e a conhecer), de Jaques Delors (França; Voigt, 2022); na Pedagogia das Competências, do sociólogo Philippe Perrenoud (Tondin; Andrade; Lemos, 2022); na educação emocional, firmada na Inteligência Emocional de John D. Mayer, Peter Salovey e Daniel Goleman e nas Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (Schorn;

²⁵ Consultar: <https://fetzer.org/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

Sehn, 2021), assim como nas concepções oriundas da OCDE, da CASEL e do Instituto Ayrton Senna, três grandes referências na área.

Diante disso, Duarte e Araújo (2022) destacam que o conceito de competência foi sendo reformulado por diferentes pesquisadores e perspectivas teóricas, ao longo da história. De acordo com os autores, foi na década de 1960, nos EUA que surgiu a primeira definição acadêmica de competência, pelo psicólogo Robert White, segundo o qual “[...] um indivíduo competente seria aquele que, motivado, alcançou seu pleno desenvolvimento e, portanto, tornou-se capaz de se relacionar bem com o meio em que vive” (Duarte; Araújo, 2022, p. 2).

A partir de então, o termo competência se ampliou, foi reestruturado e recebeu múltiplos significados. Conforme apontam Duarte e Araújo (2022), temos: a classificação dos indivíduos como competentes ou não pela aplicação de testes de inteligência (1960 – Guilford); competente é o indivíduo capaz de articular experiência e conhecimento do contexto como ferramentas para resolver problemas (1977 – Crozier e Friedberg); o indivíduo competente é aquele que sabe mobilizar os conhecimentos e habilidades em situações específicas (1988 – Burgoyne).

Dentre as concepções de competências descritas, destaco a última que apresenta as habilidades como um dos elementos primordiais para um indivíduo competente. Na construção histórica do vocábulo habilidades, na década de 1970, a área da Administração apontava para as habilidades cognitivas (conceitual, técnica e humana), enquanto a Psicologia diferencial considerava as habilidades não cognitivas (personalidade, motivações e emoções) como fatores essenciais para a formação humana (Duarte; Araújo, 2022).

O termo habilidades não cognitivas surge, portanto, das bases da Psicologia diferencial (mensura as diferenças e variações entre os indivíduos) e da Psicologia da personalidade (modelo *Big Five* – estuda o comportamento dos indivíduos por meio dos traços de personalidade – base das concepções socioemocionais da OCDE e IAS). Mas, só se consolida, no início do século XXI quando teóricos economistas, especialmente James Heckman²⁶, associaram a melhora no desempenho de indivíduos em vulnerabilidade social a partir do desenvolvimento de algumas habilidades, denominadas de habilidades socioemocionais. Diante disso, investir em educação se torna mitigar problemas sociais futuros ou gerar maior

²⁶ “James J. Heckman é professor de Economia da Universidade de Chicago e professor de Ciências e Sociedade da Universidade de Dublin. É pesquisador da área de Economia da Educação Infantil e possui a Fundação *Heckman Equation*, que busca disseminar os valores do investimento em Educação Infantil. Prêmio Nobel de Economia de 2011” (Carvalho; Silva, 2017, p. 175). No ano de 2011, o professor Heckman esteve presente no Seminário Educação para o Século 21, promovido pelo IAS, com o apoio da SAE e da. A defesa desse evento foi de que as competências emocionais fossem inseridas no currículo escolar (Silva, 2022).

eficiência econômica como forma de combater a pobreza e a desigualdade social (Duarte; Araújo, 2022).

Os estudos de Carvalho e Silva (2017) reforçam que o posicionamento do professor Heckman em situar a educação escolar como objeto de intervenção governamental, por meio de um investimento econômico, não é algo pontual. Ao contrário, “[...] são inúmeros os institutos, organizações não governamentais, agências multilaterais, atores políticos e grupos educacionais que operam na difusão desses princípios” (Carvalho; Silva, 2017, p. 175) em sintonia com os organismos governamentais. Entre estes, destacam-se o Instituto Ayrton Senna, a UNESCO e a OCDE (Oliveira; Muszka, 2021).

No Brasil, Fernandes e Rodrigues (2021) apontam que a OCDE é o organismo político-financeiro multilateral que mais tem influenciado o debate sobre as competências socioemocionais, articulando-se com instituições brasileiras como o IAS, o MEC e a CAPES. Conforme os autores, o objetivo é legitimar a relevância das competências socioemocionais e instituir um novo instrumento de avaliação em larga escala, capaz de aferi-las.

Para isso, pesquisas são “[...] desenvolvidas com base em evidências e que nosso conhecimento chegue de forma atrativa e compreensível a todos que fazem a educação acontecer – educadores, gestores e formuladores de políticas públicas²⁷”. Oliveira e Muszka (2021) apontam que o aumento das pesquisas sobre a promoção das competências/habilidades socioemocionais no contexto escolar tem crescido muito dos anos 2000 em diante. Essas investigações, promovidas pelas mais diversas organizações, têm

o intuito de avaliar os impactos que essas competências, quando bem estimuladas, promovem na vida das crianças, tanto em perspectiva transversal quanto longitudinal. Também visam à implementação de programas para promoção de competências socioemocionais em termos de políticas públicas no Brasil (Oliveira; Muszka, 2021, p. 93).

A transformação de programas socioemocionais em políticas públicas para a educação se constitui, portanto, como uma das estratégias hegemônicas do capital para a disseminação da ideologia neoliberal. Além disso, as políticas educacionais não incidem apenas sobre as configurações curriculares, mas também sobre a produção de subjetividades (Libâneo, 2014; Tondin; Andrade; Lemos, 2022).

Nesse sentido, partindo do entendimento de que a educação, por meio da categoria da mediação, “[...] se revela como um elo capaz de viabilizar uma estrutura ideológica para um

²⁷ Consultar: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/atuacao-pesquisas/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação da classe pela hegemonia” (Cury, 1989, p. 66), a promoção das competências socioemocionais se torna um dos elementos capaz de dar a direção ideológica da sociedade.

Esse elemento mediador se materializa nas políticas para educação básica propostas pelo Banco Mundial e OCDE, aceitas com anuência dos governos federal, estaduais, municipais e do DF que se fundamentam nas competências, dentre elas as socioemocionais (Silva, 2022), reverberando nas políticas curriculares, de avaliação em larga escala, de formação de professores e outras.

Em seus estudos, Silva (2022) recorda, ainda, que a lógica das competências na educação básica brasileira não se dá pela homologação da BNCC ou pela reforma do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Esta já vem se constituindo desde os anos de 1990 com os PCNs, passando pelo Exame Nacional do Ensino Médio, a Prova Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o PISA (*Programme for International Student Assessment*), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução 06/2012 do CNE/CEB, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resolução 03/2018 do CNE/CEB, entre outras (Brasil, 2012, 2018b).

A atuação da OCDE neste cenário educacional ocorre pela hegemonia na forma de coerção e consenso que significa a capacidade de exercer o poder que estabelece em suas relações com os países membros e demais parceiros econômicos. Sob a aparência de um poder tênue, a OCDE se apresenta como “[...] detentora do conhecimento técnico e promotora de uma rede transgovernamental através da qual os especialistas em políticas públicas poderiam interagir e buscar soluções coordenadas ante a situações difíceis” (Fernandes; Rodrigues, 2021, p. 220). No entanto, na essência, consegue ir além do viés pedagógico, atingindo esferas nacionais e globais de interesse financeiro e poder político (Silva; Fernandes, 2019).

Nessa perspectiva, a relação do Brasil com a OCDE se iniciou em 1997, no então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e em 2007 se tornou um dos parceiros-chave da organização. Silva e Fernandes (2019) ressaltam que essa aproximação significa adesão aos princípios, projetos e programas externos para a educação básica pública, pois o país subscreve às prescrições e programas educacionais da OCDE.

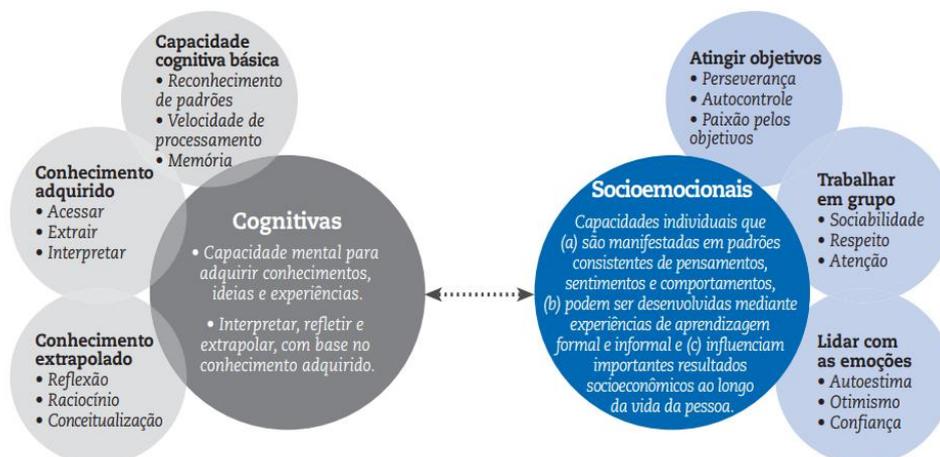
A política da OCDE designada para os países membros e os parceiros econômicos afirma a prioridade do desenvolvimento das competências socioemocionais por meio da educação. De acordo com o documento institucional “Estudos da OCDE sobre competências:

competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015), a atual realidade socioeconômica apresenta muitos desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. O acesso à educação não é mais o único caminho para a garantia de um emprego. O crescente desemprego, diminuição do engajamento cívico, envelhecimento da população e questões ambientais geram preocupações e o aumento das desigualdades sociais. A função da educação, conforme assinala o documento, é contribuir para o enfrentamento desses desafios, melhorando as competências cognitivas e socioemocionais, pois

as crianças precisam de um conjunto de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptarem ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo (OCDE, 2015, p. 18).

Esse conjunto de capacidades cognitivas e socioemocionais a ser desenvolvido no ambiente escolar, está explicitado na estrutura delineada pela OCDE, em que tais competências se desmembram em outras de níveis menores (Figura 2).

Figura 2 – Estrutura da OCDE para as competências cognitivas e socioemocionais



Fonte: OCDE, 2015, p. 34.

Partindo, portanto, da concepção de que “[...] a educação está entre as estratégias com melhor custo-benefício para enfrentar os desafios sociais e o poder da educação é limitado se as competências cognitivas e socioemocionais das crianças não forem desenvolvidas precocemente” (OCDE, 2015, p. 24), a organização pressiona os formuladores de políticas dos países membros ou parceiros a desenvolverem instrumentos de mobilização dessas competências. Manfré (2021) exemplifica este movimento ao apontar que nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (2002), assim como na BNCC (2018a), o conceito de competências (cognitivas e socioemocionais) foi apresentado como central na elaboração de políticas curriculares.

Ao definir as competências socioemocionais como

capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (OCDE, 2015, p. 35).

A OCDE (2015) estabelece indicadores do progresso social, possíveis de serem mensurados e influenciados pelas competências cognitivas e socioemocionais. Ou seja, o sucesso pessoal e o progresso social são suggestionados por questões econômicas e sociais, tendo essas competências como um desses indicadores (Figura 3).

Figura 3 – Estrutura da OCDE para o bem-estar individual e o progresso social



Fonte: OCDE, 2015, p. 33.

Diante disso, a política da OCDE (2015) envolve os dispositivos para o crescimento econômico e também a arbitragem sobre o comércio, indústria e tecnologia, além dos meios para alcançar as subjetividades colaborativas, afáveis e autônomas, que tornam os indivíduos capazes de intervir nos conflitos, com autocontrole, potencializando sua capacidade adaptativa aos diferentes contextos requeridos pela sociedade capitalista. Para Manfré (2021, p. 278) o objetivo das competências socioemocionais “[...] não é promover a formação integral dos indivíduos, mas administrar as emoções e os afetos, controlando a subjetividade,

convertendo as escolas em empresas, em que operam os mais capacitados, aptos, os empreendedores”.

É a partir desse quadro que as competências socioemocionais, disseminadas pela OCDE, ganharam destaque na BNCC, ainda mais, quando se considera que a regulamentação de um currículo nacional foi elaborada por especialistas representados por empresários, organizações privadas e grupos financeiros (Sousa; Iwasse, 2021). Com isso, Silva (2022) ressalta que as dez competências gerais da BNCC para a educação básica estão relacionadas, direta ou indiretamente, com as competências socioemocionais, pois o debate implementado na construção desse documento foi afetado por interesses provindos de políticas globais.

Ao considerar que as “competências socioemocionais são capacidades que podem ser aprendidas e que habilitam as pessoas a desempenhar com sucesso e consistência uma atividade ou tarefa, e podem ser desenvolvidas e ampliadas mediante o aprendizado” (OCDE, 2015, p. 130), o documento ratifica que os resultados, metas e rendimentos acadêmicos estão atrelados ao desenvolvimento da autorregulação, redução de conflitos e melhoria nas relações sociais, reafirmando a crença no indivíduo e não nas estruturas sociais.

Assim, Martins e Wechsler (2020) definem as competências socioemocionais como questões individuais, de ordem emocional, cognitiva e comportamental. As autoras também ressaltam que “a integração dos aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais são necessárias para o conhecimento, as habilidades e as atitudes que determinam as competências socioemocionais” (Martins; Wechsler, 2020, p. 372). Diante disso, entendo que as competências socioemocionais abrangem as habilidades socioemocionais, conhecimentos, atitudes e valores que dizem respeito ao indivíduo, as suas emoções e comportamentos. No concernente às habilidades socioemocionais, estas são definidas como

[...] particularidades individuais do sujeito que, decorrentes da interação mútua entre predisposições biológicas e condições ambientais, se manifestam em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Essas habilidades têm um desenvolvimento contínuo através de experiências formais e informais de aprendizagem e podem repercutir em questões sociais e econômicas ao longo da vida do indivíduo. Diferentemente das habilidades sociais, que referem-se as questões ligadas às interações sociais, as competências socioemocionais expandem-se a questões individuais, de ordem emocional, cognitiva, e comportamental (Martins; Wechsler, 2020, p. 372).

Frente a este cenário, considero que as competências socioemocionais são mais uma estratégia hegemônica do capital como força mediadora para a formação da força de trabalho. A fabricação desses tipos de sujeitos, como apontam Dardot e Laval (2016), corresponde a uma modelagem de pessoas flexíveis, competitivas, individualistas, eficazes, empreendedoras

de si mesmas, inteiramente responsabilizadas por seus sucessos e/ou fracassos. Para isso, se faz necessário adestrar os corpos e gerir as mentes. É nesse sentido que o governo, a OCDE e empresários se posicionam como capazes de controlar e limitar as emoções e afetos. Mas, por que querem controlar as emoções, subjetividades, comportamentos e atitudes? Para quê?

A educação básica pública pautada nessa perspectiva das competências socioemocionais reforça uma concepção de escola tratada de modo empresarial, tecnocrática e utilitarista que visa medir emoções e atitudes. Além do mais, favorece a formação de subjetividades da classe trabalhadora em vista da meritocracia, do esforço individual e da naturalização das relações e das hierarquias. Portanto, se distancia do imperativo instituído na Constituição Federal de 1988 da educação como direito social, público e subjetivo, fundante da cidadania e de um projeto de sociedade justo, plural e democrático.

1.4 Considerações parciais

Ao longo desse primeiro capítulo busquei compreender os fundamentos históricos e políticos que sustentam a educação básica pública brasileira a partir do modelo do Estado neoliberal e seus respectivos desdobramentos, tendo como referência as parcerias público-privadas na educação básica pública e as competências socioemocionais.

Diante dos movimentos de globalização, neoliberalismo, redefinição da função do Estado e atuação da nova Gestão Pública, vivenciados no Brasil, a partir da década de 1990, verifiquei que a onda revolucionária trazida pela CF/88 foi referida pelas várias reformas de caráter restaurativas movidas pelas classes dominantes, apresentando, assim, uma contradição da história do país, como também da educação básica brasileira. Em razão disso, as parcerias público-privadas ressurgem com o intuito de viabilizar os interesses dos grupos hegemônicos, tornando-se, assim, elemento de mediação da lógica neoliberal ao promoverem uma educação básica pública baseada na racionalidade empresarial corporativa.

A atuação das organizações privadas na educação básica pública, em tempos de crise do capital, deve-se ao fato desta se tornar um atrativo nicho de investimentos, além de um espaço privilegiado para a medir e controlar as subjetividades necessárias ao projeto neoliberal. Assim, as competências socioemocionais medeiam os interesses do capital, dos empresários e dos governos ao treinar sujeitos que se relacionam a partir da lógica empresarial, desenvolvendo seu capital humano, em vista do sucesso pessoal e profissional.

Frente a essa conjuntura, a educação básica pública entendida e garantida como um direito social, pode se tornar uma mercadoria regulada pelas leis do comércio. Com isso, se

faz necessário compreender, no segundo capítulo, a absorção desses elementos no concreto da educação básica pública do Distrito Federal, por meio da PPP da SEEDF com o IAS, para apreender as formas de ingerências e anuências estabelecidas pela relação público-privada na rede pública de ensino do DF.

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO DF, POR MEIO DOS PROGRAMAS ACELERA DF E SUPERAÇÃO JOVEM: INGERÊNCIAS E ANUÊNCIAS

[A] relação público-privada ressignifica a ideia de espaço público, desestabiliza a gestão democrática, atualiza a divisão de trabalho na educação entre setor público e organizações privadas e fragiliza o direito à educação pública.
(Martins Souza; Pina, 2020, p. 2)

Em sintonia com o movimento do governo federal de reforma do Estado brasileiro, o Distrito Federal, ao longo do governo de José Roberto Arruda (2007 – 2010), aderiu a políticas públicas na área da educação básica semelhantes às aquelas concebidas e implementadas durante a gestão de Paulo Renato de Souza, no Ministério da Educação (1995 – 2002). Tal adesão, representou a inserção dos princípios empresariais na educação distrital.

Com isso, práticas e ações embasadas na NGP como eficiência, eficácia, transparência, racionalidade, flexibilidade e competitividade, sob a lógica neoliberal, foram incorporadas na rede pública de ensino do DF, tendo, entre as estratégias educacionais, a gestão compartilhada e o fortalecimento da atuação das organizações sociais na condução dos processos escolares, por meio de PPPs.

Frente a esse contexto, este segundo capítulo tem como objetivo específico analisar a relação público-privada, na educação básica pública do DF, por meio da ingerência do Instituto Ayrton Senna, nos programas Acelera DF e SuperAção Jovem e a anuência do governo distrital, entre os anos de 2007 a 2010 (tempo de execução dos programas). A partir da análise documental dos documentos oficiais e organizacionais, as categorias intelectivas contradição e mediação, assim como o eixo específico relação público-privada, da categoria empírica competências socioemocionais, nortearam a investigação.

No intuito de apurar a disseminação das competências socioemocionais na rede pública de ensino do DF, questiono: como as parcerias público-privadas se tornaram estratégias de gestão do governo distrital, entre 2007 a 2010, na educação básica pública? Quais são as formas de ingerências e anuências estabelecidas pela relação público-privada na rede pública de ensino do DF? E como ocorrem?

Sendo assim, este capítulo está organizado em quatro seções. A primeira, discorre sobre o percurso metodológico da pesquisa. A segunda, caracteriza os programas Acelera DF

e SuperAção Jovem. A terceira, apresenta a atuação do IAS na educação básica pública do DF, pela relação público-privada e a quarta, versa sobre as formas de ingerências e anuências neoliberais na educação básica pública do DF, por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem.

2.1 Percurso metodológico: do mapeamento à análise documental

A pesquisa na perspectiva do materialismo histórico-dialético tem como ponto de partida um campo problemático da realidade e não temáticas singulares (Gamboa, 2008), pois é na realidade que se encontra a unidade entre o fenômeno a ser investigado e sua essência. Por isso que, ao compreender o fenômeno da coisa em si, nas suas múltiplas determinações, busca-se alcançar a sua essência (Kosik, 1976).

Diante disso, com o objetivo de analisar a disseminação das competências socioemocionais na rede pública de ensino do Distrito Federal, por meio da relação público-privada, realizei, entre os meses de março a maio de 2023, um levantamento no Diário Oficial do Distrito Federal. Essa ação, visou identificar e sistematizar as PPPs da SEEDF, entre os anos de 2007 a 2023 e, em seguida, examinar a relação delas com a recorrente utilização das competências socioemocionais na educação básica pública.

A pesquisa avançada, com resultado exato, foi realizada no *site*²⁸ do Diário Oficial Eletrônico do DF, utilizando 39 palavras-chave, sendo algumas pré-estabelecidas e outras incorporadas conforme o contato e aprimoramento com os documentos encontrados. Nessa primeira busca, 7982 Diários Oficiais foram localizados, conforme demonstrado no Quadro 1.

²⁸ Consultar: <https://www.dodf.df.gov.br/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

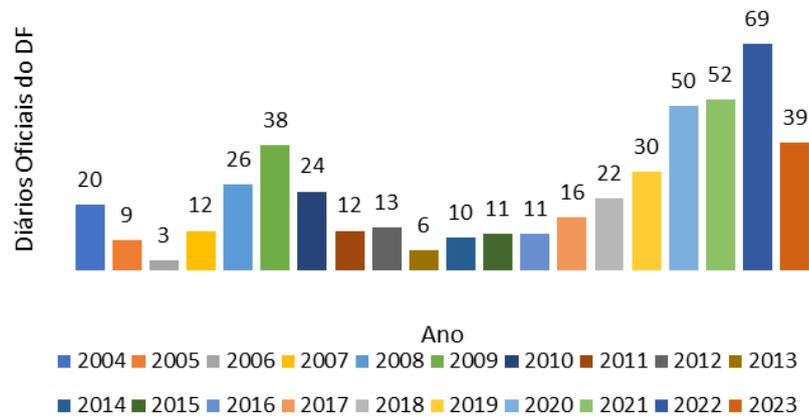
Quadro 1 – Quantitativo dos Diários Oficiais do DF por palavras-chave e ano (2007 – 2023)

Diários Oficiais do Distrito Federal – Pesquisa Avançada (tipo de pesquisa: resultado exato)																		
Palavras-chave pesquisadas	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	Total de Diários por Palavra-chave
Ensino Médio	148	635	441	183	188	Erro	122	Erro	275	368	306	317	313	334	330	532	241	4733
Novo Ensino Médio	7	46	20	14	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	31
Currículo em Movimento	0	14	20	11	7	18	1	6	8	8	1	0	86	0	0	0	0	172
Currículo em Movimento do Ensino Médio	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	6
Projeto de Vida	1	23	15	10	8	9	4	0	2	3	4	0	79	3	3	5	2	171
Socioemocional	0	7	4	2	2	0	0	0	1	0	0	0	16	0	0	0	0	32
Socioemocionais	0	6	2	3	6	6	2	0	2	0	0	0	27	0	0	0	0	54
Instituto Reína	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
CONSED	0	4	0	0	2	3	2	3	1	4	3	6	28	7	3	25	1	92
Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Base Nacional Comum Curricular	0	7	9	10	7	8	2	6	0	0	0	0	49	0	0	0	0	98
Fundação Lemann	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Movimento Todos pela Educação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unibanco	1	14	8	6	12	6	5	18	13	21	13	11	19	12	20	29	20	228
Instituto Natura	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
Fundação Bradesco	0	6	6	2	3	14	5	7	4	5	11	12	5	2	6	14	10	112
Iáru Educação e Trabalho	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Instituto Sonho grande	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Fundação Vale	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fundação Telefônica Vivo	0	1	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Fundação Roberto Marinho	0	1	1	1	0	3	0	5	1	5	4	5	5	1	8	22	0	62
Movimento pela Base	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Movimento bem maior	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Instituto Península	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fundação Grupo Volkswagen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Família Kishimoto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Instituto Ayrton Senna	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	8	1	17
OCDE	Erro	Erro	Erro	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
UNESCO	7	34	14	17	18	41	28	33	18	20	38	45	31	31	47	53	29	504
Banco Mundial	0	1		1	6	6	2	10	4	11	14	25	16	8	27	30	14	175
Sebrae	3	52	33	30	24	35	29	25	38	40	43	41	38	41	16	32	19	539
Parcerias público-privadas	8	71	65	45	59	37	32	64	44	63	100	27	26	14	16	52	19	742
Instituto Iungo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sangari	1	2	2	6	6	5	9	2	7	3	7	4	5	14	5	26	4	108
Jorge Paulo Lemann	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unicef	4	13	10	5	8	3	2	3	2	2	8	1	0	0	8	14	2	85
Instituto de Educação Política – POLITIZE	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Total de 39 palavras-chaves pesquisadas	Total Geral de Diários Oficiais																	7982

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir de uma leitura flutuante das sínteses de cada Diário, disponibilizadas pelo próprio site, 474 Diários foram selecionados, sendo que 33 deles se referem aos anos de 2004 a 2006 (Gráfico 2). A necessidade de ampliação do recorte temporário da pesquisa, especificamente nessa etapa, deu-se pelo entendimento de que a compreensão das mudanças do fenômeno investigado exigiu a recuperação de dados que permitam ver o seu movimento histórico (Gamboa, 2008).

Gráfico 2 – Quantitativo dos Diários Oficiais do DF por ano (2004 – 2023) selecionados na leitura flutuante

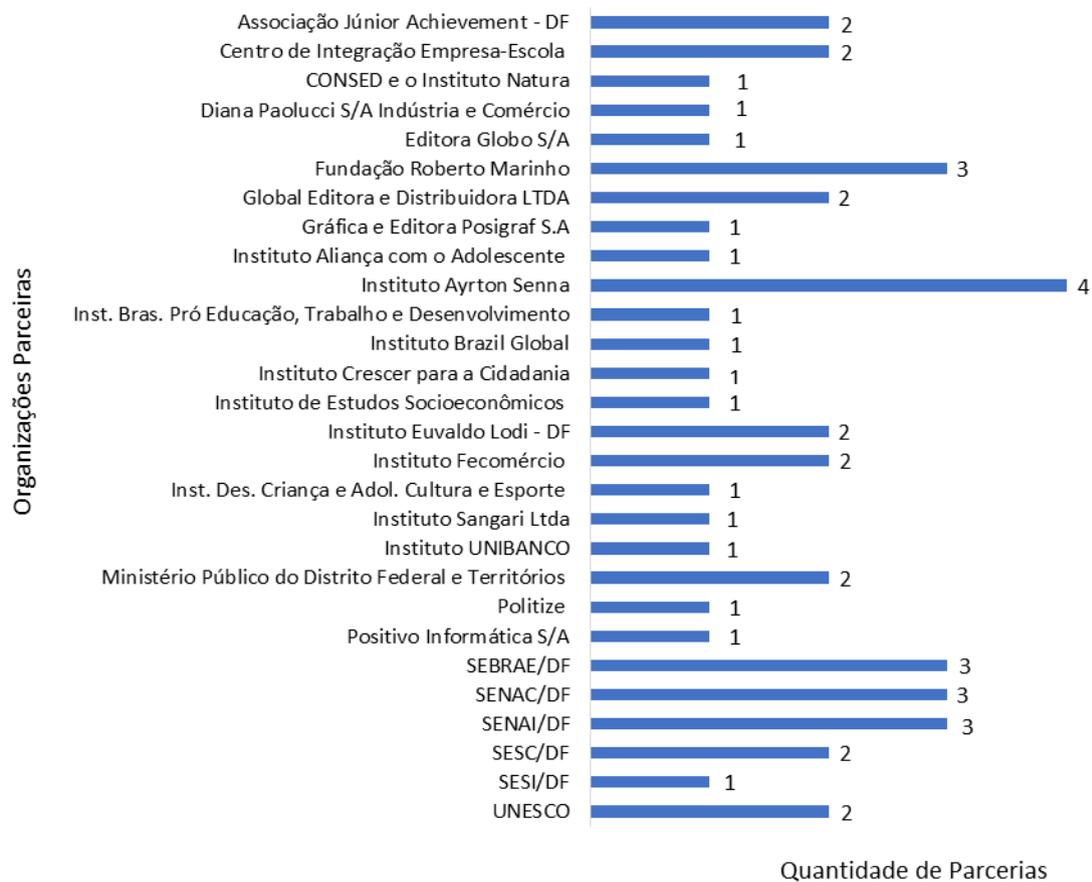


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Frente a esses 474 Diários Oficiais selecionados, uma primeira leitura sistematizada foi realizada (com base nas palavras-chave elencadas), obtendo um montante de 216 Diários Oficiais. A segunda leitura sistematizada desenvolvida nos 216 Diários Oficiais deu-se mediante critérios de elegibilidade (inclusão e exclusão), a saber: 1) Parcerias público-privadas realizadas com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; 2) entre os anos de janeiro de 2007 a maio de 2023; 3) na rede pública do ensino do Distrito Federal; 4) para atender as etapas do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio; 5) com programas, projetos e/ou ações pedagógicas não vinculadas ao ensino técnico profissionalizante; 6) contribuindo para a disseminação das competências socioemocionais no ambiente escolar.

Ao priorizar o critério das PPPs realizadas com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 54 Diários Oficiais permaneceram, chegando ao fim de 38 Diários Oficiais incluídos para análise, por se referirem a educação básica pública do DF, especificamente as etapas do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Esses 38 Diários Oficiais finais, por sua vez, apresentaram um montante de 46 PPPs identificadas, pois alguns Diários possuem mais de uma parceria (Apêndice B). Com esses dados iniciais de 46 PPPs identificadas, detectei 28 organizações sociais ou governamentais que estabeleciam algum tipo de parceria com a SEEDF, com destaque para o Instituto Ayrton Senna, organização com o maior quantitativo de parcerias no DF (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Organizações sociais ou governamentais parceiras da SEEDF



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao prosseguir com a análise das 46 PPPs da SEEDF, seguindo os demais critérios de elegibilidade, duas outras etapas de seleção foram realizadas, chegando em um total final de 15 parcerias (Figura 4).

Figura 4 – Etapas de seleção dos dados iniciais referentes às 46 PPPs da SEEDF identificadas



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

As 15 parcerias da 2ª seleção permaneceram incluídas por apresentarem alguns elementos de aproximação com as competências socioemocionais, seja no intuito de garantir o sucesso do estudante na trajetória escolar; de viabilizar programas de empreendedorismo e

cultura de paz; no desenvolvimento integral dos alunos; como na promoção do protagonismo juvenil, educação para valores, trabalhabilidade, entre outros. As informações específicas das parcerias dessas duas etapas de seleção, encontram-se no Quadro 2, a seguir e Apêndice C.

Quadro 2 – 2ª Seleção das Parcerias Público-Privadas pelo critério de inclusão socioemocional

(continua)

MAPEAMENTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL 2007 a 2023							
2ª Seleção – Critério de inclusão: socioemocional							
Nº	Diário Oficial DF	Parcerias público-privadas	Organização	Processo	Finalidade	Valor	Duração
1	DODF 236 12-12-2007 seção 3	Extrato de Termo de Cooperação Técnica nº (não mencionado)	Instituto Ayrton Senna	nº 080.020359/ 2007	Realização dos Projetos “ACELERA DF” e “SE LIGA DF” que visam introduzir políticas de alfabetização e de acompanhamento de desempenho nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental	Não envolve recursos financeiros	31/12/2007
2	DODF 240 18-12-2007 seção 3	Extrato do Contrato nº 125/2007	Instituto Sangari Ltda	nº 080.002349/ 2007	Implantação do programa de ensino especializado de Ciências para alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, baseado na metodologia de investigação que envolva, de maneira articulada e interdependente, a prestação de serviços necessários à formação, reciclagem e treinamento dos profissionais da rede, o fornecimento de material didático necessário a realização das atividades de investigação e experimentação em sala de aula e o monitoramento do processo de implementação	R\$ 38.000.000, 00	60 meses
3	DODF 204 21-10-2009 seção 3	Extrato do Termo de Cooperação Técnica Nº 24/2009	Instituto Ayrton Senna	nº 0080.000499 /2009	Desenvolver o programa “SuperAÇÃO” que visa à promoção do protagonismo juvenil, educação para valores, trabalhabilidade e aprendizagem escolar entre jovens de 13 a 19 anos, por meio de ações educativas, doravante denominado apenas “PROGRAMA”, com o objetivo de estabelecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos, matriculados na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos, ou 8º e 9º do Ensino Fundamental de 9 anos, das instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do DF, nas aulas da Parte Diversificada/Projeto Interdisciplinar (PI), com vistas à disponibilizar as metodologias, ações, instrumentos pedagógicos e gerenciais que compõem a estratégia de desenvolvimento do Programa, que o GDF e a SEDF reconhecem serem de titularidade integral e exclusiva do Instituto Ayrton Senna, com forma de contribuir para a alteração da realidade educacional brasileira e, em especial, para o desenvolvimento integral das crianças e jovens, atendidos na Rede Pública de Ensino do DF	Não mencionado	Até 31/12/2009
4	DODF 214 06-11-2009	17.1 Extrato do Termo de Cooperação Técnica nº 26/2009	Instituto Unibanco	nº 0080.000036 /2009	Desenvolvimento do “Projeto Entre Jovens”, que visa à melhoria da qualidade do ensino nas instituições educacionais da rede pública de ensino, que ofertam o Ensino Médio, buscando desenvolver conteúdos prévios e habilidades do Ensino Fundamental, essenciais para o prosseguimento dos estudos dos alunos que ingressam na citada etapa da Educação Básica	Não mencionado	3 anos
5	DODF 111 10-06-2009 seção 3	Extrato do Projeto Construção da Proposta de Atendimento Integral ao Educando e à Comunidade na perspectiva de uma Cultura de Paz no Distrito Federal nº (não mencionado)	e Agência Brasileira de Cooperação	nº 0460.000001 /2009	Promover o desenvolvimento de políticas públicas integradas de melhoria da educação no Distrito Federal e de cultura de Paz	R\$ 7.584.748,00	36 meses
6	DODF 096 20-05-2009 seção 3	Extrato do Contrato nº 79/2009	Fundação Roberto Marinho	nº 080.000357/ 2009	Implantação da segunda etapa do projeto VEREDA – Programa de correção do fluxo escolar, por meio do uso da metodologia TELECURSO, para atender alunos matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal, no Ensino Fundamental/Séries Finais, no Ensino Médio	R\$ 5.378.953,00	20 meses

7	DODF 149 07-08-2020	Extrato da Justificativa de Dispensa de Chamamento Público – Acordo de Cooperação	Associação Júnior Achievement do Distrito Federal – JADF	nº 0084-000597/2014	Oferta de programas de empreendedorismo a estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	Não mencionado	Não mencionado
8	DODF 237 21-12-2021	Extrato do Termo de Cooperação TÉCNICA nº 03/2021	União, Ministério Público do Distrito Federal e Territórios x Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	nº 00080-00070929/2017-64	Regular a relação entre o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF com vista ao desenvolvimento do programa “Cidadão Contra a Corrupção”, em especial do projeto “NaMoral”, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que visa promover ações educativas de prevenção e combate à corrupção, focadas nos valores da cidadania, integridade, ética, responsabilidade, respeito, justiça, pertencimento e empatia. Ofertado no catálogo de eletivas (parceiros) do Novo Ensino Médio	Não mencionado	5 anos
9	DODF 057 25-03-2021	Extrato da Justificativa de Dispensa de Chamamento Público – Acordo de Cooperação	Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC	nº 0084-000922/2016	Objeto é a formação de adolescentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, inclusive nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas, nas áreas de Direitos Humanos, Cidadania e Orçamento Público, objetivando a construção coletiva da cultura da paz numa perspectiva integrada à rotina escolar e em sintonia com os respectivos projetos político-pedagógicos a fim de se alcançar efeitos mais permanentes nas comunidades, incluindo diálogos entre escola, comunidade e o poder público para contribuir para a elaboração de novas bases relacionais, explicitar demandas e assegurar a participação de adolescentes no monitoramento das políticas públicas relacionadas aos direitos em suas comunidades, a ser executado em Unidades de Ensino das Regiões Administrativas do Paranoá, do Itapoã e escolas do sistema socioeducativo	Gratuito	Não mencionado
10	DODF 084 06-05-2022	Extrato do Acordo de Cooperação nº 02/2022	Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE	nº 00080-00008785/2022-94	Ofertar o Itinerário de Formação Técnica e Profissional por meio do programa de Aprendizagem Profissional, desenvolvido pelo Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE, em cooperação com a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF, aos estudantes do Novo Ensino Médio, nas unidades escolares participantes	Não mencionado	48 meses
11	DODF 111 14-06-2022	Extrato do Acordo de Cooperação nº 06/2022	Politize – Instituto de Educação Política	nº 00080-00138812/2021-71	Apoio técnico para a elaboração e implantação de um itinerário formativo no Novo Ensino Médio, com foco em liderança e cidadania, formação de professores e formação de representantes de turma, a ser executado: a) de forma remota ou nas dependências da SEEDF e do Politize, durante a produção dos conteúdos; b) de forma remota ou nas dependências da SEEDF, durante a formação; e c) nas unidades escolares de Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, durante o desenvolvimento ministração dos conteúdos aos estudantes	Não mencionado	48 meses
12	DODF 138 25-07-2022	Extrato do Termo de Adesão – SEE/GAB/AESP	CONSED e o Instituto Natura	nº 00080-00166012/2022-21	Adesão, absolutamente voluntária e discricionária, da SEEDF aos termos da Cooperação Técnica firmada entre o CONSED e o Instituto Natura para viabilizar estudo/pesquisa junto aos alunos de Ensino Médio das redes de ensino dos Estados e do Distrito Federal, com o intuito de realizar a primeira aplicação do “Indicador de Oportunidades de Desenvolvimento Integral dos jovens do Ensino Médio”, elaborado no ano de 2021 por organizações parceiras da FCNEM (Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Reúna, Movimento pela Base e Itaú Educação e Trabalho), em parceria com a Tomara! Educação e Cultura	Não mencionado	Da data de assinatura até 31/12/2022

13	DODF 130 13-07-2022	Extrato da Justificativa de Ausência de Chamamento Público	Instituto Crescer para a Cidadania	n° 00080-00093498/2022-71	Execução do Projeto Aluno Sempre Conectado – ASCON, em Unidades Escolares de Ensino Médio, com o propósito de fornecer equipamentos com conectividade móvel a estudantes e formação a professores com a finalidade de qualificar e aprimorar o processo educativo mediado pelas tecnologias da educação, garantindo a inclusão digital e a formação integral dos estudantes	Não mencionado	Não mencionado
14	DODF 040 28-02-2023	Extrato da Justificativa de Ausência de Chamamento Público	Instituto Aliança com o Adolescente – IA	n° 00080-00081318/2022-17	Execução das atividades do Programa “Na Real” em escolas públicas do Distrito Federal, para estudantes do 8° ao 9° ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio	Sem previsão de transferência de recursos materiais ou financeiros	Não mencionado
15	DODF 166 01-09-2022 DODF 230 10-12-2021	Termo de Fomento n° 02/2021 Extrato do Termo de Fomento n° 02/2021	Instituto para Desenvolvimento da Criança e do Adolescente pela Cultura e Esporte – IDECACE	n° 00080-00206950/2021-91	Objeto: execução do projeto DNA DO BRASIL TALENTOS – Programa Socioeducacional	R\$ 4.700.000,00	07/12/2021 até 06/01/2023

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao deparar-me com as 15 PPPs finais, dois aspectos tornaram-se relevantes nesse processo da investigação: 1) a permanência do IAS como a organização social com maior número de parcerias no DF e 2) o movimento histórico da constituição das competências socioemocionais, na rede pública de ensino do Distrito Federal, por meio da relação público-privada.

Nesse último aspecto, resalto o significativo quantitativo de parcerias entre 2007 a 2009, período do então governador distrital José Roberto Arruda (2007 – 2010) e da aceleração das práticas e ações da nova Gestão Pública no sistema público de ensino do DF (Silva; Pacheco, 2021). Como também o montante expressivo de parcerias, especialmente de 2020 em diante, época de implementação da BNCC e, conseqüentemente, das competências socioemocionais nos currículos escolares (Figura 5).

Figura 5 – Parcerias Público-privadas selecionadas pelo critério de inclusão socioemocional (2007 – 2023)



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O processo metodológico de mapeamento das PPPs da SEEDF, portanto, possibilitou a identificação do IAS como a organização com maior número de parcerias no DF e o movimento histórico de constituição das competências socioemocionais na rede pública de ensino do Distrito Federal (Figura 6).

Figura 6 – Processo metodológico de mapeamento das PPPs da SEEDF



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Assim, após localização, organização e classificação, seguida de uma leitura acurada das parcerias, elegi os programas Acelera DF (2007 – 2010) e SuperAção Jovem (2009 – 2010), decorrentes da relação público-privada entre a SEEDF e o Instituto Ayrton Senna, como objeto de estudo. Essa definição pautou-se na atuação do IAS na disseminação das competências socioemocionais no Brasil e no DF e sua estreita relação com a OCDE, além dos programas demonstrarem certa aproximação com as competências em estudo.

Diante disso, assumi a pesquisa documental de caráter crítico-dialético²⁹ para prosseguimento metodológico, tendo a análise documental como instrumento de coleta de dados e a análise histórica, na discussão e análise dos resultados obtidos. Em uma pesquisa educacional com aproximação ao materialismo histórico-dialético, os recursos metodológicos abordam a ação e a prática, por meio de técnicas historiográficas, pois “a ciência é entendida como um produto social histórico, um fenômeno em contínua evolução, incluída no movimento das formações sociais e determinada pelos interesses e conflitos da sociedade na qual se produz” (Gamboa, 2008, p. 176).

Lüdke e André (2015) ressaltam que a análise documental pode ser uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, tanto na complementação das informações obtidas, quanto no desvelar de novos aspectos sobre o objeto a ser pesquisado. No intuito de identificar informações nos documentos, procurando decifrar os objetivos anunciados ou velados, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como

²⁹ Para Gamboa (2008, p. 176) “as pesquisas classificadas como crítico-dialéticas utilizam técnicas historiográficas dentro das referências do materialismo histórico ou estratégias que abordam a ação e a prática, como algumas modalidades de pesquisa-ação e pesquisa participante. [...] O critério de cientificidade radica na prática histórica (passada) ou a ser desenvolvida (futura), a explicação e a compreensão de objeto se obtêm na medida em que recuperamos sua gênese e seu desenvolvimento. Os fenômenos se explicam pela história dos próprios fenômenos”.

afirmam Evangelista e Shiroma (2019b), defini alguns critérios de seleção documental, dentre os diferentes tipos de documentos³⁰ para comporem o *corpus* documental da pesquisa, a saber: 1) documentos oficiais, provenientes dos governos federal e distrital, referentes a PPP entre a SEEDF e o IAS; 2) documentos organizacionais oriundos do IAS ou de organismos multilaterais relacionados a esta instituição e 3) materiais pedagógicos utilizados nos Programas Acelera DF e SuperAção Jovem.

Nessa perspectiva, entendo que a análise documental diz respeito a ações intencionais e específicas que visam, sob o rigor metodológico, estudar e analisar um ou vários documentos no intuito de identificar informações factuais, descobrir as circunstâncias sociais, políticas e econômicas, assim como distinguir os agentes com os quais podem estar relacionados. O percurso da análise documental, portanto, é constituído pelas etapas da escolha e recolha dos documentos, assim como de posterior análise dos dados obtidos (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Na primeira fase da escolha documental, identifiquei 15 parcerias público-privadas da SEEDF (mapeamento), definindo, assim, duas para objeto deste estudo. Em um segundo momento da busca documental, referente a recolha dos documentos, solicitei, entre os meses de julho a outubro de 2023 e fevereiro a julho de 2024, junto a Lei de Acesso à Informação (LAI), no canal Participa DF³¹ e a ouvidoria da Câmara Legislativa do Distrito Federal, o acesso a documentos oficiais. Esses documentos específicos das duas parcerias são concernentes aos Termos de Cooperação, Contratos, Planos de Trabalho, relação de escolas, entre outros. Apesar dos 51 processos abertos, não obtive retorno de toda a documentação solicitada (Apêndice C).

Para além dessa busca dos documentos oficiais, averigui os materiais pedagógicos utilizados pelos programas, encontrando os livros dos estudantes e os materiais de apoio da supervisão do programa Acelera DF. Ainda, localizei os documentos organizacionais pertinentes a investigação nos *sites* das próprias organizações, como também em citações e referências da produção acadêmica presente no Estado do conhecimento e demais leituras científicas.

Diante da grande quantidade de documentos obtidos, recorri ao *software* de computador para análise qualitativa denominado ATLAS.ti³². Essa ferramenta me auxiliou no

³⁰ Os tipos de documentos, conforme Lakatos e Marconi (2001), podem ser caracterizados como: escritos, iconográficos, objetos, canções, fotografias, vestuários, entre outros.

³¹ Consultar: <https://www.participa.df.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

³² Consultar: <https://atlasti.com/>. Acesso em: 2 jan. 2024.

processo de organização da análise dos dados, por meio dos recursos de localização, codificação e anotação, referentes aos documentos selecionados.

Com isso, nesse tempo de busca, recolha e organização documental, apresento os 45 documentos encontrados e selecionados para comporem o *corpus* da pesquisa documental (Quadros 3, 4 e 5).

Quadro 3 – Documentos oficiais selecionados para a análise documental

(continua)

1 – DOCUMENTOS OFICIAIS				
Nº	Ano	Título	Autoria	Crterios de escolha
1	2001	Processo nº 030.002476/2001	Secretaria de Estado de Educação	Processo do Convênio nº 02/2002 entre a SEEDF e a Fundação Athos Bulcão – Programa Largada 2000/SuperAção Jovem
2	2004	Lei nº 3.418, de 04/08/2004	Governo distrital	Dispõe sobre o Programa de Parcerias Público-Privadas do Distrito Federal
3	2004	Convênio nº 42/2004	Secretaria de Estado de Educação	Convênio de cooperação técnico-pedagógica, entre a SEEDF e a Fundação Athos Bulcão, para assegurar a implantação e realização dos projetos: jornada radical, festival de teatro na escola e programa superação jovem
4	2006	Processo nº 2079/2006 – Representação sobre a contratação de empresa para ministrar curso de capacitação de professores do Ensino Fundamental	Tribunal de Contas do DF	Programação da Escola de formação continuada dos profissionais da educação (EAPE) 2006: o Superação Jovem é um dos cursos ofertados pela EAPE, mas não está relacionado ao currículo formal
5	2007	Audiência pública do dia 03/04/2007	Câmara Legislativa do Distrito Federal	Nota taquigráfica da audiência pública sobre a oitiva da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal, Maria Helena Guimarães de Castro, sobre as políticas públicas governamentais para área de educação no DF – Comissão de Direitos Humanos da Câmara Legislativa
6	2007	Lei nº 3.994, de 26/06/2007	Governo distrital	Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Distrito Federal para o quadriênio 2007-2010
7	2007	Lei nº 4.007, de 20/08/2007	Governo distrital	Dispõe sobre o Plano Plurianual do Distrito Federal para o período de 2008 a 2011
8	2007	Lei nº 4.036, de 25/10/2007	Governo distrital	Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito
9	2007	Termo de Cooperação Técnica nº 09/2007	Secretaria de Estado de Educação	Termo de Cooperação técnico-pedagógica, entre a SEEDF e a Fundação Athos Bulcão, para assegurar a implantação e realização dos projetos: jornada radical, festival de teatro na escola e programa Superação Jovem
10	2007	Plano de Trabalho	Secretaria de Estado de Educação	Plano de Trabalho do Termo de Cooperação Técnica nº 09/2007 organizado pela Fundação Athos Bulcão
11	2007	Processo nº 080.002114/2007	Secretaria de Estado de Educação	Processo do Termo de Cooperação Técnica nº 09/2007 entre a SEEDF e a Fundação Athos Bulcão
12	2007	Termo de Cooperação Técnica nº 14/2007	Governo distrital	Termo de Cooperação Técnica entre o GDF e o Instituto Ayrton Senna, referente ao desenvolvimento dos programas “Acelera DF” e “Se Liga DF”
13	2008	Processo nº 27915/2007	Ministério Público de Contas do DF	Representação sobre o Termo de Cooperação Técnica celebrado com a Fundação Athos Bulcão. Indica a parceria do Athos Bulcão com o Instituto Ayrton Senna, no DF, desde 2001, tendo a participação de mais de 15 mil jovens nos programas desenvolvidos, entre eles o Superação Jovem
14	2008	Diretrizes Pedagógicas	Secretaria de Estado de Educação	Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, por meio da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB)

15	2009	Termo de Cooperação Técnica nº 24/2009	Secretaria de Estado de Educação	Termo de Cooperação entre a SEEDF e o Instituto Ayrton Senna, pelo desenvolvimento do programa “SuperAÇÃO Jovem”
16	2009	Processo nº 0080.000499/2009	Secretaria de Estado de Educação	Processo do Termo de Cooperação Técnica nº 24/2009, referente ao desenvolvimento do Programa “Superação Jovem”, entre a SEEDF e o Instituto Ayrton Senna
17	2009	Auditoria Operacional. Secretaria de Educação. Planejamento, implementação e controle dos cursos de formação para os professores do Ensino Fundamental	Tribunal de Contas do DF	O Acelera DF é um dos programas para combater a evasão escolar para o cumprimento do Plano Educacional Distrital
18	2011	Auditoria Operacional. Temas: Educação Integral, Portadores de Deficiências e estratégia de matrícula.	Tribunal de Contas do DF	O Acelera DF é um dos programas para combater a evasão escolar
19	2011	Documento “Orientações Pedagógicas para as Turmas em Defasagem idade/série”	Conselho Distrital de Educação	Contextualiza o encerramento do Programa Acelera DF na rede pública de ensino do DF
20	2012	Orientações Pedagógicas – Correção da Distorção Idade/Série	Secretaria de Estado de Educação	Documento elaborado pela SEEDF com as novas orientações pedagógicas sobre a correção da distorção idade/série no DF. Apresenta uma perspectiva educacional embasada na Pedagogia Histórico-crítica que visa “romper com os projetos privatizantes”
21	2014	Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais	Secretaria de Estado de Educação	Concepções teóricas e os princípios pedagógicos baseados na formação para Educação Integral, Avaliação Formativa, Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural, Currículo Integrado
22	2014	Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Finais	Secretaria de Estado de Educação	Concepções teóricas e os princípios pedagógicos baseados na formação para Educação Integral, Avaliação Formativa, Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural, Currículo Integrado
23	2014	Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Médio	Secretaria de Estado de Educação	Concepções teóricas e os princípios pedagógicos baseados na formação para Educação Integral, Avaliação Formativa, Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural, Currículo Integrado
24	2015	Plano Distrital de Educação (2015-2024)	Governo distrital	Menciona algumas parcerias a serem estabelecidas e o currículo por competências
25	2018	Currículo em Movimento do DF – Ensino Fundamental (2ª edição)	Secretaria de Estado de Educação	Manutenção das concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição do Currículo em Movimento
26	2019	Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	Secretaria de Estado de Educação	Menciona as competências socioemocionais na seção do Regime Disciplinar de Caráter Pedagógico
27	2019	Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	Secretaria de Estado de Educação	A Orientação Educacional deve colaborar com o desenvolvimento integral do estudante (ser, conviver, fazer e conhecer – mediação de conflitos, projeto de vida, inteligência emocional, etc.)
28	2020	Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio – 2ª edição	Secretaria de Estado de Educação	O documento apresenta uma perspectiva educacional que apoia o desenvolvimento das competências socioemocionais

29	2022	Plano de Implementação Novo Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal	Secretaria de Estado de Educação	Prevê o trabalho por meio das competências e das habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos objetivos de aprendizagem do Currículo em Movimento da rede pública de ensino do DF. Com isso, aborda as competências socioemocionais
30	2022	Caderno Orientador: unidade curricular Projeto de Vida	Secretaria de Estado de Educação	Na unidade curricular Projeto de Vida deve-se prever a dimensão social, considerando as Competências Socioemocionais, uma vez que as emoções são ferramentas que utilizadas pelo ser humano para sobreviver
31	2023	Caderno Orientador novo Ensino Médio Itinerários Formativos	Secretaria de Estado de Educação	Objetiva favorecer a organização da oferta e a prática pedagógica para a concretização da parte flexível do Currículo, bem como para o fomento da participação ativa e engajamento do estudante, com vistas ao seu projeto de vida

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de documentos oficiais dos governos federal e distrital.

Quadro 4 – Documentos organizacionais selecionados para a análise documental

2 – DOCUMENTOS ORGANIZACIONAIS				
Nº	Ano	Título	Autoria	Crítérios de escolha
1	1999	A Pedagogia do Sucesso	João Batista Araujo e Oliveira	O livro versa sobre a estratégia política de correção do fluxo escolar e vencer a cultura da repetência
2	2004	Educação para o Desenvolvimento Humano	Simone André e Antonio Carlos Gomes da Costa	Uma das bases conceituais do Programa SuperAção Jovem
3	2007	Instituto Ayrton Senna: Acelera Brasil e Se liga	IAS	Documento referente ao contexto educacional brasileiro e aos programas Acelera Brasil e Se liga
4	2014	Competências socioemocionais: material de discussão	IAS	Formar crianças e jovens para superar os desafios do século 21 requer o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo
5	2015	Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais	OCDE	Documento afinal após reunião ministerial da OCDE sobre “Competências para o Progresso Social”, realizada em São Paulo em 23 e 24 de março de 2014
6	2017	Educação Integral para o Século 21: O desenvolvimento pleno na formação para a autonomia	IAS	Educação Integral como o desenvolvimento do estudante na sua totalidade e potencialidade, assim como o desenvolvimento intencional de competências de modo integrado ao currículo. Registro histórico do IAS
7	2020	Uma viagem pelos caminhos da educação: Memórias e depoimentos de 2003 a 2011	Valéria Propato	Sistematização do trabalho do IAS ao longo dos anos de 2003 a 2011: projetos e conceitos
8	2021	Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral	Catarina Possenti Sette e Gisele Alves	O IAS aprofunda as competências socioemocionais, a educação integral e o processo de avaliação dessas competências
9	2022	SuperAção Jovem: aprendizados e conquistas em uma experiência de educação integral	IAS e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Documento de sistematização dos 14 anos do Programa Superação Jovem

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de documentos do IAS ou de organismos multilaterais.

Quadro 5 – Materiais pedagógicos selecionados para a análise documental

3 – DOCUMENTOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS				
Nº	Ano	Título	Autoria	Crterios de escolha
1	2008	Sistemática de Acompanhamento Se Liga e Acelera Brasil	Inês Kisil Miskalo	Material pedagógico da supervisão do Programa Acelera DF
2	2009	Livro 1 – Minha Identidade	Ana Lúcia Lucena, Cristina Bassi, Letícia Vidor, Marcia Aguiar, Paulo Cunha	Livro do Estudante do Programa Acelera Brasil
3	2009	Livro 2 – As criações de cada um	Ana Lúcia Lucena, Cristina Bassi, Letícia Vidor, Marcia Aguiar, Paulo Cunha	Livro do Estudante do Programa Acelera Brasil
4	2009	Livro 3 – Nossa história, nossa cultura	Ana Lúcia Lucena, Cristina Bassi, Letícia Vidor, Marcia Aguiar, Paulo Cunha	Livro do Estudante do Programa Acelera Brasil
5	2009	Livro 4 – A Terra que queremos	Ana Lúcia Lucena, Cristina Bassi, Letícia Vidor, Marcia Aguiar, Paulo Cunha	Livro do Estudante do Programa Acelera Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de materiais pedagógicos do IAS.

A análise dos documentos oficiais, organizacionais e dos materiais pedagógicos selecionados para o *corpus* documental, diz respeito a compreensão, “[...] tanto [d]o conteúdo da reforma quanto [d]os mecanismos envolvidos na difusão da mesma. [...] tendo por base os conceitos, o conteúdo e os discursos presentes nos documentos de organismos nacionais e internacionais” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 428), com relação às parcerias público-privadas na educação e as competências socioemocionais e seus desdobramentos na educação básica pública do DF.

No intuito de desvelar o objeto de estudo que não se apresenta de forma direta (Kosik, 1976), após leitura do estado do conhecimento, organização e seleção do *corpus* documental, elaborei o quadro de categorias, eixos específicos e questões como instrumento norteador da análise histórica (Quadro 6).

Quadro 6 – Norteador da análise histórica

QUADRO DE CATEGORIAS, EIXOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES			
Categorias do método	Categoria empírica do objeto	Eixos específicos	Questões do roteiro
Hegemonia Mediação Contradição	Competências socioemocionais	Concepções	• Que concepção de educação fundamenta as competências socioemocionais e as parcerias público-privadas no DF?
			• Qual conceito de competência socioemocional é definido pelo documento?
			• Para que servem as competências socioemocionais na educação básica?
			• Como as proposições oriundas da OCDE e/ou do IAS incidem nas competências socioemocionais na educação básica brasileira?
		Disseminação	• Quais são as formas de propagação das competências socioemocionais empregadas no documento?
			• Como se organiza a disseminação das competências socioemocionais na rede pública de ensino do DF, por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem?
			• Se há e como ocorre a gestão e implementação das competências socioemocionais na rede pública de ensino do DF? Houve movimentos de reorganização na gestão escolar, projeto político pedagógico, semana pedagógica, regimento escolar, currículo escolar?
		Nomenclaturas análogas	• A quais termos a expressão “competências socioemocionais” está associada?
			• Quais vocábulos fazem alusão ao socioemocional no documento?
		Redes de influência	• Quem são os sujeitos e/ou instituições presentes no documento analisado?
			• Se há e quais são as parcerias estabelecidas para a elaboração do documento?
		Relação público-privada	• Como as parcerias público-privadas se tornaram estratégias de gestão do governo distrital, entre 2007 a 2010, na educação básica pública?
• Quais são as formas de ingerências e anuências estabelecidas pela relação público-privada na rede pública de ensino do DF?			

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir dos autores Shiroma, Campos e Garcia (2005), Corsetti (2006), Kripka, Scheller e Bonotto (2015) e Evangelista e Shiroma (2019b).

Esse quadro resulta de reflexões iniciais para apreender, com rigor, a pesquisa documental, entendida como um procedimento metódico para a compreensão da realidade social e produção de conhecimento, por meio da análise de variados tipos de documentos (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Com isso, o quadro norteador objetivou elevar ao abstrato (ao intelectualivo), elementos, conceitos e ideias para interpretar e compreender a documentação e extrair dela as determinações que revelam a essência do fenômeno investigado (Shiroma; Campos; Garcia, 2005; Evangelista; Shiroma, 2019b).

Por isso, a análise histórica (Kosik, 1976; Cury, 1989; Shiroma; Campos; Garcia, 2005; Gamboa, 2008; Triviños, 2011; Evangelista; Shiroma, 2019b), entendida como a que “[...] considera os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados pela sua ‘historicidade’. [E] para serem compreendidos é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação” (Gamboa, 2008, p. 115), fundamenta a elaboração das categorias, eixos específicos e questões de análise. O quadro norteador da análise histórica, portanto, construído em consonância com os objetivos e questões investigativas, orientou a leitura minuciosa e atenta dos documentos selecionados para o *corpus* documental. A partir dele, busquei, durante a análise, apreender o que está escrito e o que está encoberto nos documentos, além das circunstâncias, grupos e forças políticas e empresariais que são hegemônicos nas decisões para a educação.

2.2 Programas Acelera DF e SuperAção Jovem: gênese, conceitos, características e ações

A relação público-privada tem crescido na agenda educacional brasileira, a partir de 1990, com a expansão das mais variadas formas de parcerias efetivadas entre o setor público e as organizações privadas, nas diversas redes de ensino do país (Adrião, 2014; Freitas, 2016; Martins; Krawczyk, 2018). Essa circunstância delimita uma concepção de educação básica fundada nas regras do setor privado e nas necessidades do mercado capitalista.

O entendimento das parcerias público-privadas na educação perpassa a compreensão do projeto econômico neoliberal e seu intento de redefinir o papel do Estado brasileiro, caracterizado pela intensa privatização e descentralização das ações do governo (Ferreira, 2014). Cenário este que favoreceu a criação do Instituto Ayrton Senna, em 1994 e outras organizações sociais, assim como sua atuação na educação básica pública brasileira, por meio das PPPs com os Estados, municípios e governos federais.

Souza e Almeida (2020, p. 6) recordam que no início da criação do IAS, os programas propostos pelo instituto pretendiam “[...] oferecer ‘cursos’ como ‘soluções emergenciais’ aos

problemas educacionais, principalmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental”. Os programas Acelera Brasil, criado em 1997 e o SuperAção Jovem, em 2003, se encontravam nessa perspectiva e visavam

[...] lidar com as dificuldades encontradas pelos alunos, tanto na proficiência da língua portuguesa quanto da matemática, mas como uma forma de compensação visando à correção de fluxo na escolarização ou para superação de desafios sociais. Assim, as “metas” dos programas permanecem relacionadas à promessa de “vitória” na vida escolar (Souza; Almeida, 2020, p. 6).

Em vista dessa proposta do IAS de superação dos desafios sociais, do alcance da vitória na vida escolar e das competências socioemocionais a serem desenvolvidas nas suas ações pedagógicas, os programas Acelera Brasil e SuperAção Jovem se dirigem aos estudantes e professores, como também as equipes gestoras das unidades escolares. Com isso, baseiam-se, de acordo com Scherer, Nascimento e Cóssio (2020), na pedagogia do sucesso, no treinamento dos professores para a utilização das metodologias e execução das ações, assim como na avaliação de todo o processo, via acompanhamento, controle e avaliações dos estudantes, da rede e dos professores, como se verifica na Figura 7.

Figura 7 – Características da NGP no Programa Acelera Brasil

A sinergia: ações políticas, pedagógicas e gerenciais

Os Programas Se Liga e Acelera Brasil propõem um compromisso **político** de coresponsabilidade entre os três setores da sociedade. A correção do fluxo escolar tem de ser assumida como **política pública** de médio prazo (cerca de quatro anos) por governantes e secretários de educação municipais e estaduais.

O objetivo **pedagógico** dos Programas é o processo de aprendizagem do aluno. Para isso, promove uma **participação ativa dos professores, que recebem uma formação continuada**, e das famílias, que reconhecem o sucesso da criança, antes desacreditada.

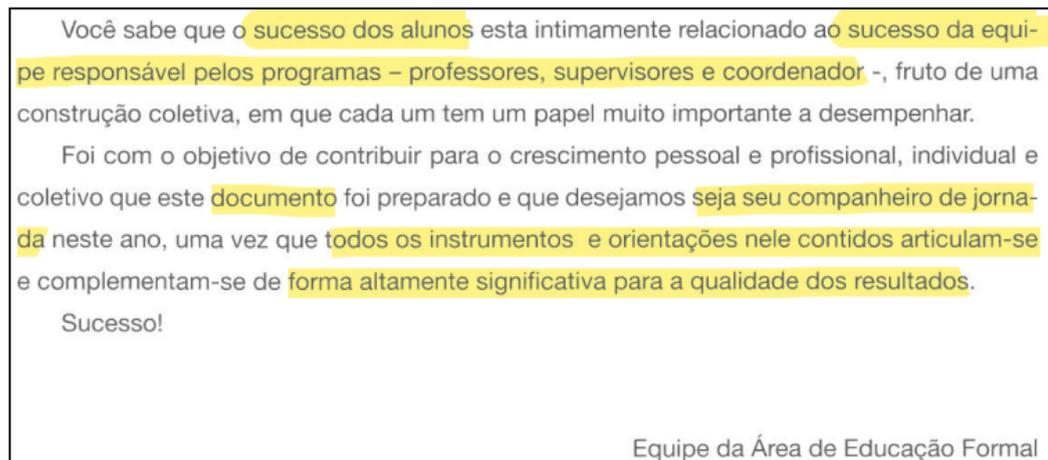
O **gerenciamento** é ponto estratégico dos Programas. Mecanismos sistemáticos de execução, de **acompanhamento e de avaliação garantem a eficiência**. Os Programas são gerenciados localmente e acompanhados por um sistema informatizado específico – SIASI –, além de contar com **avaliações de processo feitas pelo Instituto e de resultados, realizadas pela Fundação Carlos Chagas**.

Fonte: IAS, 2007, p. 21, grifos da autora.

Esse formato de educação, fundamentado no gerenciamento da nova Gestão Pública, entendida como “[...] um grupo de elementos que incluiu metas de desempenho, a transferência do gerenciamento para os gestores, a especificação de padrões e indicadores, a alocação regida por resultados, auditoria e terceirização de uma série de atividades que

havia sido uma parte central do setor público”(Robertson; Verger, 2012, p. 1136); atribui o fracasso escolar à incompetência dos professores, por isso a necessidade do monitoramento e de materiais didáticos definidos, valorizando o saber fazer (Scherer; Nascimento; Cóssio, 2020). O documento “Sistemática de acompanhamento Se liga e Acelera DF” (Miskalo, 2008), de uso dos supervisores para o acompanhamento e sistematização das ações, junto aos professores, ressalta essa prerrogativa do sucesso do aluno relacionado ao sucesso e qualidade dos profissionais responsáveis que, por sua vez, ampara-se no rigoroso uso dos instrumentos e orientações produzidos pelo IAS, justamente para o alcance dos resultados de qualidade (Figura 8).

Figura 8 – Apresentação da Equipe da área de Educação Formal do IAS para os educadores responsáveis pelo programa Acelera Brasil



Fonte: Miskalo, 2008, p. 5, grifos da autora.

Em vista de uma educação de qualidade, a partir dos resultados, o programa Acelera DF tem como finalidade a correção da defasagem idade/série de estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EFAI) e o programa SuperAção Jovem, o desenvolvimento do protagonismo juvenil no EFAF e EM. Com isso, destaco que o intuito desta pesquisa não é o de aferir o funcionamento, resultados e desempenhos dos programas e/ou do Instituto Ayrton Senna³³. Mas sim analisar as inter-relações estabelecidas por meio deles, entre as competências socioemocionais e as parcerias público-privadas, na educação básica pública do Distrito Federal. Para melhor compreensão do objetivo desta pesquisa, apresento uma breve contextualização dos dois programas.

³³ Estudos referentes ao IAS: Vizzotto e Corsetti (2018), Souza e Almeida (2020), Scherer, Nascimento e Cóssio (2020).

2.2.1 Programa Acelera Brasil (1997)

O Programa Acelera Brasil, criado em 1997, foi o primeiro programa do Instituto Ayrton Senna a virar política pública e visa combater os baixos níveis de aprendizagem que causam a repetência de estudantes matriculados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Além disso, objetiva a correção do fluxo escolar (IAS, 2022a) e o combate ao atraso do desenvolvimento econômico do país (Brazorotto; Sousa, 2023).

Schwantz e Rodrigues (2017) explicam que seu funcionamento baseia-se em classes de aceleração, com no máximo de 25 estudantes alfabetizados que apresentam defasagem por repetirem um ou mais anos letivos. “As denominadas classes de aceleração estão preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) em seu artigo 24, que promulga a aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar” (Brazorotto; Sousa, 2023, p. 5). Assim, estes estudantes são acompanhados por um professor da rede pública, capacitado tecnicamente pelo IAS, com a intenção de contribuir para que o aluno avance em seus conhecimentos e consiga ultrapassar a primeira fase do Ensino Fundamental.

Para isso, o IAS dispõe de material pedagógico e de apoio próprio, incluindo o monitoramento e a avaliação constante do desempenho de todos os envolvidos no programa. A metodologia utilizada enfatiza a leitura, a compreensão de textos, a escrita, o pensamento lógico e matemático de forma contextualizada por meio da resolução de problemas, além de conteúdos abordados de maneira interdisciplinar (IAS, 2022a). Com o objetivo de recuperar os conteúdos básicos do EFAI em um ano,

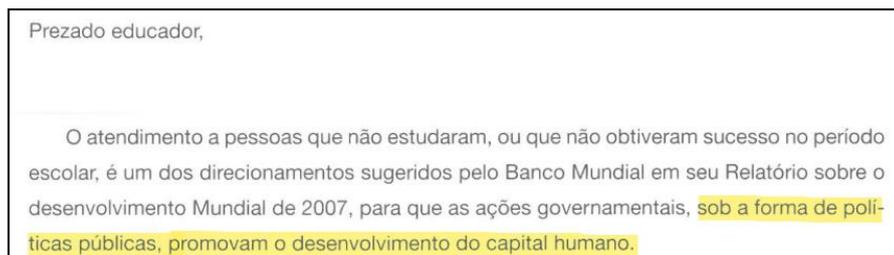
[...] as aulas são organizadas por projetos voltados para os temas: Quem Sou Eu, Minha Família, Escola, Espaço De Convivência, O Lugar Onde Vivo, Minha Cidade, Brasil de Todos Nós e Operação Salva Terra. Dentro destes temas, que às vezes são trabalhados por mais de mês e em equipes, os alunos aprendem todas as disciplinas (Propato, 2020, p. 25).

No intuito de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, no programa Acelera “[...] os alunos aprendem o suficiente para recompor as aprendizagens de até dois anos escolares, tendo mais condições para seguir em sua trajetória escolar, ao mesmo tempo em que resgatam a autoestima e fortalecem competências socioemocionais relevantes para diversas conquistas ao longo da vida” (IAS, 2022a). Pois a reprovação escolar, além de prejudicar “[...] o sucesso escolar do aluno, compromete a auto-estima e a autoconfiança quanto à capacidade que ele tem de aprender” (IAS, 2007, p. 4).

Diante disso, Brazorotto e Sousa (2023) recordam que o programa pauta-se na Pedagogia das Competências e nos Quatro Pilares da Educação que declara o “aprender a aprender” como habilidade principal para o sucesso escolar dos estudantes, ao desenvolver habilidades e competências pretendidas pelo mercado de trabalho. O aluno, nessa perspectiva, torna-se o centro da aprendizagem e responsável por seu desenvolvimento.

Schwantz e Rodrigues (2017) complementam ao enfatizarem que, além de almejar a melhoria nos resultados nas avaliações da Prova Brasil, o programa Acelera Brasil também vislumbra desenvolver noções de cidadania baseadas na teoria do capital humano e na teoria do capital social. Tal perspectiva é elucidada pelo IAS no início da apresentação do documento “Sistemática de acompanhamento Se liga e Acelera DF” (Miskalo, 2008), direcionado aos educadores responsáveis pela execução do programa (Figura 9).

Figura 9 – Apresentação da Equipe da área de Educação Formal do IAS para os educadores responsáveis pelo programa Acelera Brasil



Fonte: Miskalo, 2008, p. 5, grifos da autora.

As teorias do capital humano e do capital social são entendidas como “[...] ações que procuram diminuir a tensão social existente entre as classes privilegiadas pela acumulação do capital e as classes excluídas” (Schwantz; Rodrigues, 2017, p. 34). Dessa forma, o programa contribui para a difusão de um conceito de cidadania que não prioriza a busca por espaços de discussões democráticas.

Spring (2018) reverbera essa realidade educacional ao dizer que as empresas globais e as organizações sociais que apoiam essas teorias objetivam um tipo de ensino fundamentado em competências (cognitivas e emocionais) necessárias para o ambiente do trabalho, para o crescimento econômico e a produtividade. Assim, tais competências se sobrepõem a outros objetivos educacionais, como a justiça social, participação política e consciência cidadã.

Na educação básica pública do Distrito Federal, o programa Acelera Brasil ficou conhecido como Acelera DF. A parceria entre o Governo do Distrito Federal e o IAS – Termo de Cooperação Técnica nº 14/2007 – visava, pela realização do programa Acelera DF, “[...] introduzir políticas de alfabetização e de acompanhamento de desempenho nas quatro

primeiras séries do Ensino Fundamental para qualificar o ensino e erradicar o analfabetismo e a repetência, garantindo o sucesso do aluno na trajetória escolar” (Distrito Federal, 2007a, p. 66), sem o envolvimento de recursos financeiros diretos.

Segundo o Parecer nº 191/2011, do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), este programa estendeu-se durante os anos de 2007 a 2010, promovendo a aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, para o ano letivo de 2011, a SEEDF não formalizou a continuidade dessa parceria, desenvolvendo, a partir de então, um trabalho próprio de correção de fluxo escolar (Distrito Federal, 2011).

Apesar do Termo de Cooperação Técnica nº 14/2007, para o desenvolvimento do programa Acelera DF, a atuação do IAS no ensino público do DF data, antes mesmo do ano de 2007. Silva (2014) retoma a historicidade do fenômeno da distorção idade-série na SEEDF e, com isso, aponta que em 2000 o governo distrital assinou convênio com o IAS e o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), responsáveis pelo fornecimento dos livros didáticos que deveriam ser utilizados pelos estudantes e pela formação dos professores das turmas de aceleração. Assim, de 2000 a 2006, no governo de Joaquim Roriz (1999 – 2006) desenvolveu-se o Programa de Aceleração de Aprendizagem e, em 2007, continuou-se com o mesmo material, mas agora denominado Acelera Brasil. De acordo com Silva (2014, p. 38),

Em 2000, a defasagem idade-série voltou à cena política local e o governo assinou convênio com o IAS e o CETEB. Essas instituições ficaram responsáveis pelo fornecimento dos livros didáticos que deveriam ser utilizados pelos alunos e pela formação dos professores. O material foi utilizado entre os anos 2000 e 2010, para os alunos dos AI [Anos Iniciais] que fossem considerados alfabetizados, exigência estabelecida pelo próprio Instituto que elaborava até mesmo as provas dos estudantes. Em 2007, esse programa foi repaginado e tornou-se mais abrangente, adotando também os módulos para a alfabetização, e passou a se chamar Projeto ‘Se Liga’. O programa era dividido em duas fases, sendo a primeira denominada ‘Se Liga’, cujo objetivo era o de alfabetizar; e a fase subsequente, ‘Acelera’, que destinava-se a estudantes já alfabetizados. Utilizavam-se, dessa forma, metáforas da ‘Fórmula Um’, utilizando como referência o que acontece na relação do piloto com o automóvel nas competições automobilísticas, cuja linguagem foi transferida para simbolizar a relação pedagógica da escola com os seus respectivos estudantes; no caso da primeira para os não alfabetizados e a segunda para os alfabetizados.

O Relatório de Atividades do DF³⁴ de 2007 aponta que o Programa de Aceleração de Aprendizagem atendeu 8.010 estudantes, em 2005; 3.749, em 2006 e 1.744 alunos, em 2007 (Distrito Federal, 2007e). Já os Relatórios de Atividades de 2008 e 2009 (o ano de 2010 não

³⁴ Consultar: <https://www.economia.df.gov.br/relatorios-de-atividades/>. Acesso em: 2 maio 2024.

se encontra disponível), mencionam o atendimento de 3.072 alunos, em 2008 e 4.308, em 2009, no programa Acelera DF (Distrito Federal, 2008b e 2009d).

2.2.2 Programa SuperAção Jovem (2003)

O programa SuperAção Jovem, iniciado em 2003 por meio da parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e o Instituto Ayrton Senna, tem seu funcionamento pautado no apoio a políticas educacionais e na formação de professores e gestores escolares, de acordo com o endereço eletrônico oficial³⁵. O foco do programa está no desenvolvimento do potencial dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com o objetivo de prepará-los para viver, conviver, conhecer, produzir e transformar no século XXI.

Para promover o potencial transformador dos jovens por meio da educação integral, o programa respalda-se nos seguintes pilares:

Reconhecimento do potencial de todos os jovens como ser capaz de mudar e de gerar transformações ao seu redor; Estabelecimento de diálogo com os interesses juvenis, como caminho para que a escola e a educação tenham mais significado para a vida dos estudantes; Fortalecimento de **competências socioemocionais** em vivências direcionadas para a participação em ações coletivas, pelo bem comum; Criação de oportunidades para o desenvolvimento de todos os envolvidos, com apoio de métodos e ações intencionais para que o protagonismo e a autonomia não dependam apenas de uma tendência ou esforço individual, e sim de um caminho coletivamente construído; Integração com a aprendizagem escolar, que passa pelo empoderamento do estudante e pela corresponsabilidade de todos na aprendizagem, a melhoria da aquisição e mobilização de componentes curriculares e **avanços no desempenho** (IAS, 2022b, p. 34, grifos da autora).

Com essas prerrogativas, os jovens estudantes são percebidos como a solução para os problemas de suas comunidades e não o problema. Ao serem capacitados, adquirem o potencial de projetar ações para melhorar a convivência comunitária e quando adaptados às mudanças do mundo do trabalho, podem vislumbrar oportunidades as quais possibilitarão sua inserção nesse mundo (Libanori, 2011). Para isso, os jovens refletem sobre suas identidades e projetos de vida, aprendem colaborativamente, atuam na comunidade escolar e no entorno propondo soluções efetivas, se corresponsabilizam pela aprendizagem e desenvolvem projetos voltados ao bem comum. Já os professores, ensinam de forma prática e vivenciada, por meio

³⁵ Consultar: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/superacao-jovem/>. Acesso em: 4 maio 2024.

da elaboração de projetos de aprendizagem e compartilham as decisões sobre o que será ensinado e aprendido (IAS, 2022b).

Na educação básica pública do Distrito Federal foi identificada a parceria da SEEDF com o Instituto Ayrton Senna, para a promoção do SuperAção Jovem, no ano de 2009, no então governo de José Roberto Arruda. Diante do Termo de Cooperação Técnica nº 24/2009, publicado no DODF 204 de 21 outubro de 2009, consta o desenvolvimento do programa, nas aulas da Parte Diversificada/Projeto Interdisciplinar (PI), para estudantes matriculados na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos ou 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de 9 anos, das instituições educacionais da rede pública de ensino do DF (Distrito Federal, 2009a, 2009e).

Tal parceria, tinha em vista o protagonismo juvenil, educação para valores, trabalhabilidade e aprendizagem escolar de jovens de 13 a 19 anos, por meio de ações educativas, com o objetivo de estabelecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos, como forma de contribuir para a alteração da realidade educacional brasileira e, em especial, para o desenvolvimento integral das crianças e jovens atendidos na rede pública de ensino do DF. Para isso, as metodologias, ações, instrumentos pedagógicos e gerenciais que compõem a estratégia de desenvolvimento do programa, estavam a cargo do Instituto Ayrton Senna (Distrito Federal, 2009e).

O contrato, vigente até o dia 31 de dezembro de 2009, não menciona nenhum valor de custo ou pagamento direto e sua continuidade foi até o ano de 2010, não havendo renovação por parte da SEEDF para o ano de 2011 (Distrito Federal, 2009c, folha 136). Segundo Relatório de Atividades de 2009 (Distrito Federal, 2009d), 56.480 alunos de 7ª e 8ª séries foram atendidos pelo programa neste ano, no entanto, tal estatística não é detectada nos relatórios subsequentes.

Apesar do Termo de Cooperação nº 24/2009, identifiquei que o desenvolvimento do programa SuperAção Jovem também é anterior a essa parceria. O Instituto Ayrton Senna se estabeleceu no ensino público do DF em 2001, por meio de outra parceria, com a Fundação Athos Bulcão³⁶, para a realização do programa SuperAção Jovem que perdurou até o ano de 2008. Com um total de 24.130 estudantes envolvidos, 1.141 professores capacitados e 206

³⁶ “A Fundação Athos Bulcão, criada em 18 de dezembro de 1992, é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, declarada de utilidade pública distrital, qualificada como OSCIP e certificada pelos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal. Tem como missão: preservar e difundir a obra do artista plástico Athos Bulcão e contribuir para a formação social, cognitiva e produtiva de jovens e adolescentes. Promover, por meio da arte, cultura e comunicação, o desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e produtivo do ser humano” (Consultar: <https://www.fundathos.org.br/fundacao>. Acesso em: 11 set. 2024).

escolas participantes, entre os anos de 2001 a 2008; o IAS assume a condução direta do SuperAção Jovem na SEEDF, a partir do ano de 2009, como apresentado pela Figura 10.

Figura 10 – Plano de Trabalho da Fundação Athos Bulcão referente ao processo de renovação do Termo de Cooperação Técnica nº 09/2007, firmado entre esta Fundação e a SEEDF

1.1.2. Histórico - Dados Quantitativos:

Desde 2001 sendo implementado no DF em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do DF, o Programa já atingiu mais de 199 mil jovens, conforme demonstrativo abaixo:

Dados quantitativos	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
Jovens Insritos	1.377	1.736	2.084	3.286	2.135	4.384	4.076	5.052	24.130
Projetos Insritos	78	94	100	129	123	208	117	154	1.003
Professores Capacitados	150	140	140	117	141	209	140	104	1.141
Escolas Envolvidas	25	15	15	26	18	26	43	38	206
Jovens Atingidos de Modo Indireto	18.150	15.500	19.780	23.643	25.000	25.000	38.700	34.200	199.973

1.2. Metas

A partir do ano 2009, o Programa SuperAção Jovem não mais será implementado no DF pela Fundação Athos Bulcão, constituindo, assim, uma iniciativa autônoma do Instituto Ayrton Senna.

Fonte: Distrito Federal, 2007c, folha 121.

2.3 Atuação do IAS na educação básica pública do DF

Durante o processo de recolha e análise documental, identifiquei que a presença do IAS na educação básica pública do DF, pelos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, vai além dos respectivos Termos de Cooperação Técnica nº 14/2007 e nº 24/2009, ponto inicial da pesquisa. A parceria do IAS com a SEEDF inicia-se em 2000, com o Programa de Aceleração de Aprendizagem e em 2001, com o SuperAção Jovem, contando com o envolvimento de outras organizações, como o CETEB e a Fundação Athos Bulcão.

Ainda, nesse mesmo período da investigação, detectei outro programa do IAS desenvolvido na educação básica pública do DF, por meio da Fundação Athos Bulcão, denominado Largada 2000 (Figura 11).

Figura 11 – Extrato do Convênio nº 9/2002 referente ao Programa Largada 2000 do IAS

EXTRATO DO CONVÊNIO Nº 9/2002-SEDF
<p>Processo: 083.002476/2001 - Partes: SEDF X FUNDAÇÃO ATHOS BULCÃO - Assinatura: 18.02.2002 - Vigência: 31.03.2003, a contar da data de publicação - Objeto: Assegurar, na Rede de Ensino Público do Distrito Federal, a implantação e realização dos projetos: Jornal Radcal, Festival de Teatro na Escola, Programa Largada 2000 no DF- Assinantes: p/ SEDF: Eurides Brito da Silva – p/ Fundação Athos Bulcão: Joaquim Vaz de Mesquita.</p>

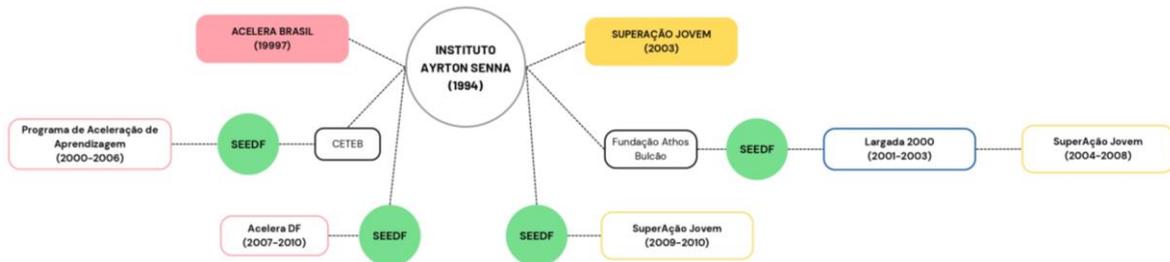
Fonte: Distrito Federal, 2002, p. 40.

O documento de análise do IAS afirma que “[O Programa Largada 2000] em 2001, expandiu-se para o Distrito Federal, em parceria com a Fundação Athos Bulcão” (André; Costa, 2004, p. 52). E continua ao dizer que “somando forças em favor da causa da juventude, nas escolas públicas, e em parceria com a Fundação Athos Bulcão, no Distrito Federal, jovens unem-se aos educadores de suas escolas e comunidades, desenvolvendo autonomia, solidariedade e competência” (André; Costa, 2004, p. 180).

Segundo Processo nº 030.002476/2001, o “[...] Programa Superação Jovem [é o] (antigo Programa Largada 2000) no Distrito Federal” (Distrito Federal, 2001, folha 170), sendo criado em 1999 e ofertado pelo IAS. O programa Largada 2000 segue a mesma pedagogia que o SuperAção Jovem, de acordo com André e Costa (2004), tendo proposta pedagógica fundada nos princípios do protagonismo juvenil, educação para valores e cultura da trabalhabilidade, que fomenta a participação social dos estudantes da rede pública.

Apesar de não ser objeto deste estudo, trago o programa Largada 2000 para a discussão, pois ele consolida a presença do IAS na educação básica pública do DF no início dos anos 2000, juntamente com os programas Acelera DF e SuperAção Jovem, por meio da relação público-privada (Figura 12).

Figura 12 – Atuação do IAS na educação básica pública do DF entre os anos de 2000 a 2010



Fonte: Elaborada pela autora (2024) a partir dos documentos Oliveira (1999), Distrito Federal (2002, 2004a), André e Costa (2004), Silva (2014) e Distrito Federal (2007f, 2007g, 2009c, 2009e).

Diante desses resultados encontrados, estabeleço a perspectiva de que a educação básica pública do DF pode ter sido um dos laboratórios experimentais do IAS. Reforço essa perspectiva ao recordar que o programa Acelera Brasil não é elaboração originária do instituto. O professor João Batista Araujo e Oliveira³⁷, criador da proposta³⁸, formulou,

³⁷ Consultar: <https://www.alfaebeto.org.br/fundador-do-instituto-alfa-e-beto/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

³⁸ O Programa de Aceleração Escolar (Maranhão) e o Programa de Aceleração de Aprendizagem (Minas Gerais) foram ações de governo, implementadas pelas secretarias estaduais de educação. “Os três programas têm características distintas e limitações próprias e foram implantados com a colaboração do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB)” (Oliveira, 1999, p. 97).

primeiramente, o Programa de Aceleração Escolar, em 1995, para o governo do Maranhão. Posteriormente, em 1997, o Estado de Minas Gerais aderiu à proposta e implementou o Programa de Aceleração de Aprendizagem na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nesse mesmo ano, o IAS apoia a ideia e lança o Programa Acelera Brasil, com recursos adicionais da Petrobras e do MEC, com atuação direta nos municípios (Oliveira, 1999).

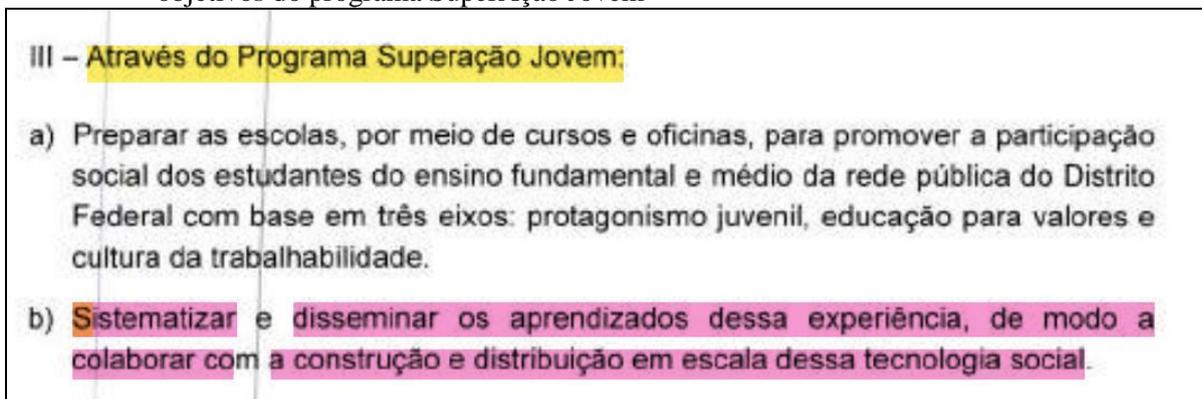
Oliveira (1999, p. 62) complementa, ao dizer que

O Instituto Ayrton Senna tomou uma decisão estratégica ao **decidir apoiar** o desenvolvimento do programa **como forma de testar e documentar a viabilidade** de sua execução nas mais variadas circunstâncias. O objetivo – diferentemente de uma rede de ensino – não era corrigir o fluxo escolar em larga escala, mas **consolidar os instrumentos e a estratégia do programa e documentar os resultados, tomando-os como base para promover a sua disseminação em todo o país** (grifos da autora).

O objetivo do IAS, portanto, não está na resolução das lacunas educacionais (por mais que seu discurso assim pareça), mas sim em promover a disseminação de programas educativos para todo o país (por meio da relação público-privada) que, por sua vez, se tornarão estratégias de mediação do ideário neoliberal, no intuito de atenderem as necessidades do mercado. Para isso, se faz necessário testar os programas, documentar os resultados e consolidar os instrumentos, para depois, promover a sua disseminação em todo o país.

Essa mesma prerrogativa também foi identificada no programa SuperAção Jovem. No Convênio nº 24/2004, entre a SEEDF e Fundação Athos Bulcão consta que, entre um dos objetivos da parceria está a sistematização do programa, em vista da sua disseminação e distribuição em larga escala (Figura 13).

Figura 13 – Cláusula segunda do Convênio entre a SEEDF e Fundação Athos Bulcão, referente aos objetivos do programa SuperAção Jovem



Fonte: Distrito Federal, 2004a, folha 203, grifos da autora.

Assim, a constatação da atuação do IAS na educação básica pública do DF, a partir do ano 2000, com a execução de diferentes programas corrobora a perspectiva da rede pública de ensino do DF ser um dos espaços iniciais de testagem dos programas, documentação dos resultados, consolidação dos instrumentos e disseminação das soluções educacionais em larga escala do IAS.

Com isso, ousa também dizer que a educação básica pública do DF favoreceu a disseminação das competências socioemocionais, contribuindo assim, para a legitimação do discurso hegemônico dos organismos multilaterais, a efetivação das políticas educacionais supranacionais no Brasil e a formação de novas subjetividades em consonância com as necessidades do mercado do século XXI. Isso tudo, tendo as PPPs na educação como um mecanismo de privatização do Estado, ou seja, de mediação da consolidação da política econômica neoliberal e da ampliação e manutenção do modo de produção capitalista.

Por fim, com as apresentações dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, referentes às suas características, objetivos e justificativas, destaco também alguns elementos de uma proposta educativa pautada em uma formação que visa a adaptação do sujeito às mudanças incessantes do mundo contemporâneo, a metas estabelecidas para um ensino e uma aprendizagem de qualidade a serem alcançadas, a instrumentalização dos profissionais da educação e a responsabilização dos estudantes por seus sucessos ou fracassos.

A execução desses programas, por meio da relação público-privada, indica a ingerência das organizações sociais nas redes públicas de ensino, instituindo a lógica do mercado: padronização dos procedimentos pedagógicos, priorização das competências em detrimento dos conhecimentos, diminuição da autonomia da comunidade escolar e enfraquecimento da gestão democrática (Schwartz; Rodrigues, 2017), como veremos a seguir.

2.4 As formas de ingerências e anuências neoliberais na educação básica pública do DF

A incorporação do projeto neoliberal no Brasil, com ênfase no governo de Fernando Henrique Cardoso, fez com que o Estado brasileiro ingressasse na nova ordem mundial da globalização, caracterizada pela intensa privatização e descentralização das ações do governo (Ferreira, 2014). Esse cenário favoreceu a criação do IAS e outras organizações sociais, assim como sua atuação na educação básica pública brasileira, por meio das PPPs com os estados, municípios e governo federal.

A viabilização das PPPs na área da educação básica pública, portanto, além de permitir a associação às prerrogativas capitalistas e à alteração das atribuições do Estado

brasileiro na educação, também integrou as ideias das competências socioemocionais (Souza; Almeida, 2020) às políticas educacionais e aos currículos escolares, contando, para isso, com a atuação de organismos multilaterais e organizações sociais, como a OCDE e o IAS. Esses últimos induzem “[...] os sistemas de ensino quanto à concepção de escola, currículo e formas de funcionamento, frequentemente mesclando visões humanistas, economicistas, pragmáticas e tecnicistas” (Libâneo, 2014, p. 13).

Nesse processo de influenciar as políticas públicas de educação, a OCDE “[...] cria, propõe e dissemina tendências internacionais em educação por meio de diversos mecanismos de disseminação: indicadores, publicações, relatórios, testes e exames, estudos comparativos, além de ações diretas no governo de países-membros e parceiros-chave” (Silva; Fernandes, 2019, p. 273). Tais ações são articuladas com instituições brasileiras, como o IAS que, por sua vez, as desdobra na sua ingerência na educação básica pública via materiais prescritos, avaliações externas, indicadores educacionais, controle dos resultados, consultorias de formação dos gestores e docentes, acompanhamento dos processos de ensino e avaliação, mecanismos de responsabilização, participação nas mídias, presença nos espaços de decisões públicas, priorização de competências e habilidades, inclusive as socioemocionais, entre outras formas (Scherer; Nascimento; Cossio, 2020).

O ato de intervir/influenciar o processo pedagógico, das organizações sociais e dos organismos multilaterais, é entendido a partir da produção do consentimento. Chomsky (2002) aborda essa questão ao mencionar que as pessoas devem se submeter aos seus governantes, dando o seu consentimento sem consentimento. Em outras palavras, a preservação do capitalismo se estende, entre outras medidas, na fabricação do consentimento público para as políticas do governo e das elites econômicas. Para isso, se faz necessário promover a adesão e o consenso da população e não o uso da força, da coerção.

Dessa forma, o poder hegemônico neoliberal se constrói muito mais pelo consentimento, tendo, a seu favor, a anuência do governo frente às ingerências do setor privado. A manutenção da população no papel de espectador é imprescindível, pois a “[...] implementação da agenda empresarial por cima das objeções do público em geral se dá ‘com o consentimento dos governados’, uma forma de ‘consentimento sem consentimento’” (Chomsky, 2002, p. 30).

É com esses procedimentos, característicos do modelo gerencial do setor privado, que o projeto neoliberal vai ampliando sua abrangência na educação básica pública, via princípios e propósitos educacionais da OCDE e IAS, mediados na relação público-privada e materializados nas PPPs com as redes públicas de ensino. Diante disso, questiono: como as

parcerias público-privadas se tornaram estratégias de gestão do governo distrital, entre 2007 a 2010, na educação básica pública? Quais são as formas de ingerências e anuências estabelecidas pela relação público-privada na rede pública de ensino do DF? E como ocorrem?

Em consonância aos movimentos nacionais de expansão das PPPs na educação, globalização, redefinição da função do Estado e nova Gestão Pública (Scherer; Nascimento; Cóssio, 2020), encontra-se a educação básica pública do Distrito Federal. Esta, por sua vez, passa a desenvolver práticas e ações da NGP no seu sistema de ensino, especialmente a partir do mandato do governador distrital José Roberto Arruda (2007 – 2010)³⁹ que prossegue às PPPs e às organizações sociais na gestão educacional, como apontam Silva e Pacheco (2021).

Segundo Mendes (2014), o governo Arruda deu continuidade à política educacional do governador distrital Joaquim Roriz (1999 – 2003)⁴⁰, marcada pela égide neoliberal da reforma do Estado, tornando a escola, aparente espaço de autonomia na solução dos problemas cotidianos, pela busca de parcerias na superação imediata das dificuldades encontradas na gestão escolar. Assim, a adoção do modelo gerencial por parte da gestão educacional, já no então governo de Joaquim Roriz, pautou-se em “[...] uma maior consonância entre o sistema distrital e as proposições do MEC, expressa em políticas como: reformulação curricular baseada nas ‘competências e habilidades’, modelo de gestão escolar competente, aceleração de aprendizagem” (Barroso, 2004, p. 175), entre outros.

Tais prerrogativas sobre a gestão gerencial e o currículo por competências são corroboradas com a criação do Programa de Parcerias Público-Privadas no âmbito do Distrito Federal (Leis nº 3.418, de 04/08/2004 e nº 3.792, de 02/02/2006) (Distrito Federal, 2004b, 2006), instituído pelo governador Joaquim Roriz, no seu último mandato (2003 – 2006), assim como pelo Convênio nº 24/2004, estabelecido entre a SEEDF e a Fundação Athos Bulcão, para o desenvolvimento do programa SuperAção Jovem (Figura 14).

³⁹ “José Roberto Arruda foi afastado do cargo ao fim de 2009, em razão de investigação de corrupção. Seu mandato se estendeu oficialmente até o princípio de 2010. Rogério Rosso, escolhido pela Câmara Legislativa do DF, assumiu o governo em 2010 e finalizou-o sem intervenções relevantes na área da educação” (Mendes, 2014, p. 203).

⁴⁰ Período do segundo mandato como governador eleito do Distrito Federal.

Figura 14 – Convênio nº 24/2004 – SEEDF e Fundação Athos Bulcão – Programa SuperAção Jovem

PARTICIPES		PROCESSO	DATA ASSINATURA	VIGÊNCIA ATÉ	FINALIDADE DO AJUSTE
I – DISTRITO FEDERAL / SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO		030.002478/2001	28.10.2004	12 meses	Convênio de Cooperação
II – FUNDAÇÃO ATHOS BULCÃO					

CLAUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO	
Este termo tem por objeto o estabelecimento de cooperação técnico-pedagógica entre a Fundação Athos Bulcão e a Secretaria de Estado de Educação com o propósito de assegurar, na rede de ensino pública do Distrito Federal, a implantação e realização dos projetos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Jornal RADCAL, periódico educativo que há 05 anos mantém aberto um canal de comunicação com os estudantes do ensino médio, mobilizando-os para ações de cidadania, direitos humanos, solidariedade e paz. • Festival de Teatro na Escola, projeto que tem por objetivo promover a juventude, a educação e as artes, revitalizando a ação de professores e alunos e produzindo opções culturais acessíveis ao público das escolas públicas do DF. • Programa Superação Jovem, proposta pedagógica fundada nos princípios do protagonismo juvenil, educação para valores e cultura da trabalhabilidade, que fomenta a participação social dos estudantes da rede pública do Distrito Federal. 	

Fonte: Distrito Federal, 2004a, folhas 201-202, grifos da autora.

Nesse contexto de adoção das práticas e ações da NGP na gestão educacional, a conjuntura situacional do Distrito Federal caracterizava-se, no início dos anos 2000, segundo o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Distrito Federal para o quadriênio 2007/2010 – Lei nº 3.994/07 (Distrito Federal, 2007b), por um elevado Produto Interno Bruto (PIB), elevados níveis de qualidade de vida, elevada escolaridade da população, elevada capacidade de atendimento dos serviços públicos à população, presença de centro de pesquisa e ensino, dinamismo do mercado de trabalho e potencial de desenvolvimento de atividades econômicas compatíveis com o modelo de desenvolvimento sustentável.

Esses pontos se complementam com o relatório do Tribunal de Contas do Distrito Federal⁴¹ (Distrito Federal, 2009b) que aponta outras características do DF, relacionadas a educação básica pública desse período, como: formação escolar dos professores (40% são especialistas, mestres e/ou doutores); percentual de aprovação próximo ao percentual consolidado para o Brasil – 79,4% a 77% do DF; baixa taxa de abandono, em relação ao exercício de 2005 (Brasil: 7,5% e DF: 3,1%); melhores taxas de frequência à escola ou creche no universo das pessoas de 0 a 17 anos, em relação ao exercício de 2006 (Brasil: 75,85% e DF: 78%) e ultrapassagem das metas previstas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ano de 2007 (Quadro 7).

Quadro 7 – IDEB do DF para o ano de 2007

Unidade da Federação	Etapa de Ensino	IDEB			
		REAL		META	
		2005	2007	2007	2009
Distrito Federal	4ª EF	4,8	5,0	4,9	5,2
	8ª EF	3,8	4,0	3,9	4,0
	3ª EM	3,6	4,0	3,6	3,7

Fonte: Distrito Federal, 2009b, folha 67.

⁴¹ Relatório referente ao processo nº: 13.790/08 que trata sobre a Auditoria Operacional de avaliação do planejamento, implementação e controle das ações de formação de professores do Ensino Fundamental, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2009b).

No entanto, esse panorama favorável do DF não traduz a real situação da sua educação básica pública na primeira década dos anos 2000, sendo a análise dos seus contrapontos fundamental para o desvelar das contradições presentes na política para a educação básica. Com um percentual de 4,35% de analfabetismo (referente ao ano de 2003) (Distrito Federal, 2007b), os índices aparentemente satisfatórios do IDEB de 2007, acima citados, não representam a totalidade das escolas públicas do DF. O relatório do Tribunal de Contas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2009b, folha 67) exemplifica isso, ao afirmar que

Em relação às regiões do país, os índices do DF estão satisfatórios, no entanto isso não significa que o DF esteja em situação confortável, uma vez que nas séries iniciais (até a 4ª) das escolas de ensino fundamental regular, **somente 13, de um total de 295** avaliadas, conseguiram obter índice igual ou superior a 6,0, ou seja, **apenas 4,4% dessas escolas possuem índice equivalente ao dos países da OCDE**. Já nas séries finais (5ª a 8ª) das escolas de ensino fundamental regular, **uma só escola conseguiu superar índice 6,0, de um total de 153 avaliadas (0,65%)**. Isso demonstra que ainda há muito a fazer para se ter ensino de qualidade no Distrito Federal (grifos da autora).

Tais contradições corroboram as orientações estratégicas do Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Distrito Federal (Distrito Federal, 2007b), frente a esse cenário situacional. Ao ter como visão “Tornar o Distrito Federal como referência de desenvolvimento com igualdade social” (Distrito Federal, 2007b, p. 7), o governo de José Roberto Arruda elencou, como macro-objetivos, ações pautadas na inovação, competitividade e gestão para resultados, como se verifica:

- Reduzir as desigualdades e promover o desenvolvimento humano e social;
- Assegurar o crescimento urbano ordenado e a sustentabilidade ambiental;
- Implementar **ações de crescimento, geração de renda e emprego, com ênfase na inovação e competitividade**;
- Adotar ações com enfoque no equilíbrio fiscal, na **gestão para resultados** e na qualidade dos serviços e do atendimento ao cidadão (Distrito Federal, 2007b, p. 7, grifos da autora).

O alcance da redução das desigualdades, do combate ao desemprego e da promoção do desenvolvimento humano e social não respaldou-se em uma perspectiva democrática em que a materialização dos direitos se dá em políticas construídas coletivamente na autocrítica da prática social (Peroni; Lima, 2020). Mas, sim, em diretrizes embasadas na descentralização do serviço público, rapidez, eficiência, redução da concentração e dos custos, descentralização da atividade econômica, acompanhamento sistemático, produtividade, metas e objetivos, modernização da gestão pública, criação de centros de excelência, entre outras, como aponta o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (Distrito Federal, 2007b).

Essas características enfatizam uma concepção de Estado em que o mercado é o parâmetro de qualidade a ser seguido e o governo, com perfil gerencial, repassa a execução das políticas sociais para as organizações sociais (via parcerias público-privadas). Com isso, evita a prestação direta de serviços e flexibiliza o trabalho, tendo o foco no indivíduo empreendedor, ou seja, no cliente a ser buscado no mercado, entre outros aspectos (Peroni, 2020).

Assim, inovação, competitividade e gestão para resultados, essenciais para a almejada igualdade social, validam o projeto societário neoliberal e suas reformas, em que o desempenho do setor público refere-se ao mercado competitivo e ao individualismo exacerbado (Peroni; Lima, 2020), diminuindo, com isso a democracia, o coletivo, as políticas sociais e as experiências que constituem os princípios democráticos (Apple, 2003; Peroni, 2020; Peroni; Lima, 2020). Pois, tal projeto neoliberal, compreende a competitividade internacional baseada mais na capacidade tecnológica e na inovação, do que nos recursos naturais e nos fatores básicos de produção. Nesse sentido, a inovação está para além de novos produtos e processos, correspondendo, portanto, a novos procedimentos empresariais e formas de realizar as atividades produtivas (Banco Mundial, 2008).

A competitividade em nível internacional, portanto, passa a ser um dos principais eixos da política econômica nacional (Martins, 2013) e a educação se torna uma dimensão fundamental do capital, tanto para o desenvolvimento do país, como para sua possibilidade de se tornar competitivo internacionalmente, fazendo com que a economia cresça, a produtividade aumente e as desigualdades de renda sejam reduzidas (Martins, 2013; Spring, 2018). Mas, para isso, é preciso um ensino centrado em habilidades e competências voltadas para o mercado de trabalho (Spring, 2018).

Essa prerrogativa da atuação dos grupos empresariais (Martins; Krawczyk, 2018; Campos; Damasceno, 2020) na educação básica pública fortaleceu-se ainda mais com o Decreto nº 6.094 de 2007⁴², que versa sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007). O documento visa a colaboração dos esforços do governo, famílias e comunidade, em vista da melhoria da qualidade da educação básica, estimulando, assim, a presença dos grupos empresariais ao propor

⁴² O Decreto nº 6.094/2007, homologado no 2º mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como Ministro da Educação Fernando Haddad, traz em sua redação forte influência do documento “Dez Causas, 26 Compromissos”, desenvolvido pelo Movimento Todos pela Educação (TPE). O então ministro Fernando Haddad que já participava de algumas reuniões do grupo e se tornou também fundador do TPE, evidenciou o elo entre o poder executivo e os grupos empresariais. O decreto seguiu praticamente todas as recomendações do TPE. Essa sintonia entre TPE e MEC demonstra também o imbricamento do governo, do Movimento e de parte da sociedade civil organizada (Martins, 2013).

XXVII – **firmar parcerias externas** à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou **a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;**

XXVIII – organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de **empresários**, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e **privados**, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, **entidades de classe empresariais**, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007, grifos da autora).

A materialização, portanto, das PPPs na área da educação básica, por meio da atuação dos grupos empresariais, fundações, entidades e/ou pessoas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação, permite a consolidação das prerrogativas capitalistas nas políticas educacionais e nos currículos escolares.

À vista desse cenário, percebe-se a reverberação dos princípios da NGP – eficiência, eficácia, transparência, racionalidade, flexibilidade e competitividade – como eixo estruturante da política distrital do governo de José Roberto Arruda, consolidados na designação de gestão pública a ser implementada, ao afirmar que “[...] o Governo definirá o redesenho da estrutura da máquina pública com uma nova filosofia de gerenciamento, objetivando o estabelecimento de um Estado voltado para o cidadão” (Distrito Federal, 2007b, p. 8). Para isso, “os critérios que nortearão a administração pública serão os da inovação, do desenvolvimento e da modernização da máquina administrativa e da gestão pública – tudo isso, tendo em vista o papel central do Estado de articulador dos múltiplos interesses da sociedade” (Distrito Federal, 2007b, p. 1).

Essa reestruturação do governo do DF, nesse período histórico, a partir dos critérios do gerencialismo e do Estado neoliberal (inovação, competitividade e gestão para resultados) incide diretamente na área da educação, entendida como

[...] um dos setores da atuação do Estado que requer especial atenção e para tanto é necessário **mudar os rumos, adotando novas orientações e novas formas de gerenciamento**. O objetivo é colocar a sociedade, as famílias e o Governo a serviço das escolas e dar condições para que as mesmas funcionem com autonomia e responsabilidade e **obtenham os resultados** que delas se esperam (Distrito Federal, 2007b, p. 8, grifos da autora).

Para a obtenção dessas novas formas de gerenciamento da educação básica pública do DF, como aponta o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (Distrito Federal, 2007b), a SEEDF adotou algumas estratégias educacionais como: 1) definição de metas para o alcance

de melhorias na qualidade do ensino ofertado a todos, 2) gestão compartilhada⁴³, 3) supervisão integrada, 4) projeto Se Liga DF, 5) projeto Acelera DF, 6) projeto Educação Integral, 7) política educacional do DF e 8) política setorial de ciências, leitura e língua portuguesa (Distrito Federal, 2009b).

Neste movimento histórico e em mudanças, as escolas públicas do Distrito Federal tornaram-se suscetíveis à adoção de modelos flexíveis, contratos de gestão, parcerias público-privadas e presença de organizações não governamentais, como ressaltam Silva e Silva (2019). As autoras recordam que nas disputas pelos projetos de gestão da escola, José Roberto Arruda sancionou a Lei nº 4.036 de 2007 (Distrito Federal, 2007c) que instituiu a gestão compartilhada, com o objetivo de qualificar a administração e ampliar a autonomia das escolas públicas.

No entanto, tal gestão utiliza-se de mecanismos que refreiam as práticas de decisões coletivas e participativas na gestão administrativa e pedagógica. Ação esta que aniquila e confronta a gestão democrática no DF, por meio da expansão de negócios neoliberais conduzidos por grupos econômicos transnacionais, filantropos e governos neoconservadores (Silva; Silva, 2019).

Assim, a política governamental do DF, amparada na perspectiva empresarial de qualidade total da educação, primando pela competência técnica e capacidade de liderança dos gestores educacionais, valoriza a apresentação de resultados em detrimento do espaço escolar. Em vista disso, as escolas do Distrito Federal voltaram a ser espaços pautados pela ênfase na configuração autoritária e hierárquica, tendo, a atuação do diretor, como o de um gerente da escola (Mendes, 2014).

É justamente nesse íterim de conflitos entre uma concepção de educação pautada em competências e na gestão compartilhada e, outra perspectiva educacional, baseada na gestão democrática que ocorre a atuação do IAS na rede pública de ensino do Distrito Federal. Atuação estabelecida por meio das PPPs com a SEEDF, pelos programas Acelera DF (2007 – 2010) e SuperAção Jovem (2009 – 2010).

Diante disso, retomo alguns dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (Distrito Federal, 2007b), referentes à educação que vão diretamente ao encontro dos programas desenvolvidos pelo IAS, como:

⁴³ O modelo de gestão compartilhada assenta-se em três ações: escolha direta dos diretores e vice-diretores das escolas (por meio de avaliação de conhecimentos, apresentação de plano de trabalho e eleição direta); banco de professores substitutos, criado pelo Decreto nº 28.428/2007; e descentralização de recursos financeiros para as escolas, tratada no Decreto nº 28.513/2007.

- Alfabetizar as pessoas entre 15 e 29 anos que se declararam analfabetos na PNAD e transformar o DF na primeira unidade da federação a erradicar completamente o analfabetismo.
- Aumentar o potencial de absorção de jovens no mercado de trabalho implantando escolas profissionalizantes nas regiões administrativas do DF.
- Reduzir a evasão escolar e aumentar as notas médias dos ensinos fundamental e médio no período de quatro anos, construindo uma educação de qualidade aos estudantes do Sistema Público de Educação do DF.
- Atrair os alunos da rede pública de ensino para atividades extracurriculares, abrindo as escolas nos finais de semana (Distrito Federal, 2007b, p. 9).

A erradicação do analfabetismo (Se Liga DF), a redução da evasão escolar (Acelera DF) e a participação dos estudantes em atividades extracurriculares (SuperAção Jovem), circunscrevem em si mesmos uma relação entre o público e o privado, em que o “[...] setor privado cada vez mais define a forma de organização tanto da gestão quanto dos conteúdos que serão trabalhados durante o processo educativo, definições estas que resultam das parcerias público-privadas” (Campos; Damasceno, 2020, p. 14). Essa relação entre o público e o privado, entendida como a privatização na educação, caracterizada pela disputa pelo conteúdo e controle educacional, sem a venda de ativos públicos diretamente para empresas, grupos de investidores e/ou investidores individuais (Rikowski, 2018; Peroni, 2020; Peroni; Lima, 2020), revela as formas de ingerências neoliberais no sistema público de ensino. Nesse processo

É o estado que paga o professor e, inclusive, define com que instituições serão feitas as parcerias ou a compra de pacotes educacionais. Já o setor privado passa a determinar a formação de professores, o monitoramento, o conteúdo trabalhado nas aulas e a gestão. Destacamos que o privado atua com o aval do público, que tem a mesma perspectiva política de classe e, por isso, o contrata (Peroni, 2020, p. 3).

Com isso, no contexto de reestruturação do governo do DF, a partir dos critérios do gerencialismo, da NGP e do Estado neoliberal, com a adoção de leis, metas, projetos, parcerias, gestão compartilhada, etc., as PPPs na educação básica pública do DF se estabelecem como estratégia de gestão do governo distrital. Dessa forma, medeiam os interesses e princípios neoliberais ao permitirem a atuação do setor privado, com o aval do público, na determinação dos processos educacionais.

Frente a essa situação, no intuito de analisar a relação público-privada, na educação básica pública do DF, por meio da ingerência do Instituto Ayrton Senna, nos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, assim como as anuências do governo distrital nestas parcerias, identifiquei, durante a leitura da produção acadêmica presente no estado do conhecimento e demais pesquisas científicas, alguns aspectos que caracterizam a ingerência

neoliberal na educação básica pública, resultados da relação público-privada. Tais características correspondem a: 1) aniquilação da gestão democrática com a retirada da auto-organização e participação dos educadores e educandos do processo educativo; 2) implementação de novas técnicas de gestão educacional, pautadas na *accountability* (responsabilização) e individualização dos desempenhos (cobrança de metas, auditoria, avaliações em larga escala, monitoramento, controle e a avaliação das organizações e dos comportamentos); 3) precarização da formação do professor e vinculação e execução de materiais didáticos estruturados e plataformizados; 4) reestruturação dos currículos escolares e a formação continuada dos professores de acordo com os objetivos dos projetos; 6) busca pela produção de sujeitos flexíveis e 7) aprendizagem pautada nas pedagogias das competências.

A análise realizada nos documentos do IAS e nos Termos de Cooperação Técnica, Convênios, Relatórios, Planos de Trabalhos, etc., referentes aos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, corroborou com a perspectiva do direcionamento das ações das escolas públicas pelo setor privado no DF, a partir da identificação das sete características elencadas acima, presentes nos dois programas, objetos deste estudo. Com isso, no intuito de demonstrar as formas de ingerências do IAS e anuências da SEEDF, nessa relação público-privada, elegi oito descritores (com base nas sete características), evidenciados nos excertos dos documentos apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Formas de ingerências do IAS e anuências do governo distrital, por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, na educação básica pública do DF (2007 – 2010)

(continua)

Descritores	Ingerências do IAS	Anuências do GDF/SEEDF
1. Gestão escolar	“Mesmo tendo um governador, prefeito ou secretário estadual de educação à frente, o programa necessita de um gerente. O gerenciamento é um dos maiores calcanhares-de-aquiles da administração pública brasileira, e é particularmente sofrível na área da educação. O sucesso de um programa de correção de fluxo escolar requer a designação de um coordenador com experiência gerencial e total sintonia com o líder do programa. Não se trata, por exemplo, de designar um professor que está sem função para cuidar do programa. Trata-se de identificar o melhor quadro profissional possível de ser recrutado dentro ou fora do sistema educacional e colocá-lo para viabilizar a prioridade política” (Oliveira, 1999, p. 64)	“À Secretaria de Estado de Educação compete: a) Apoiar a realização dos projetos colaborando no planejamento , na divulgação e no acompanhamento e avaliação dos projetos. À Fundação Athos Bulcão compete: b) Executar, coordenar, acompanhar e avaliar todas as etapas de realização dos projetos que constituem o objeto do presente Convênio, de acordo com as especificidades de cada um deles, de acordo com as leis vigentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com o compromisso de promover os princípios democráticos, de solidariedade, cidadania e participação social” (Distrito Federal, 2004a, grifos da autora)
2. <i>Accountability</i>	“O sucesso do aluno, responsabilidade das equipes, tanto da escola quanto da Secretaria de Educação, é diretamente proporcional ao nível de incorporação das práticas de gestão da aprendizagem à atividade pedagógica. [...] O professor não é o único responsável pelo alcance de resultados da turma porque é diretamente acompanhado pelos supervisores	“Compete à SEDF: n) assumir, por si, seus diretores, empregados, prepostos, e colaboradores a responsabilidade por quaisquer reclamações, pleitos, autuações, ações de qualquer natureza, inclusive trabalhistas e exigências públicas ou privadas, judiciais ou extrajudiciais que tenham base ou fundamento a realização do Programa, isentando o Instituto Ayrton Senna de quaisquer

	e indiretamente orientado pelos coordenadores; assim, todos estão unidos para o alcance da meta e são co-responsáveis pelos resultados” (Miskalo, 2008, p. 5 e p. 60)	responsabilidades em relação a referidas reclamações” (Distrito Federal, 2009e). “b) responsabilizar a Secretaria de Educação pela execução da política de correção de fluxo e pela disponibilização, no tempo previsto em função das ações dos PROGRAMAS, dos recursos humanos, financeiros, físicos e materiais necessários à sua implementação” (Distrito Federal, 2007f)
3. Individualização dos desempenhos	“O conjunto de instrumentos da Sistemática de Acompanhamento, composto por informações quantitativas e qualitativas inseridas no Sistema Ayrton Senna de Informações – SIASI –, foi concebido como ferramenta de gestão da qualidade dos Programas desenvolvidos pela Área de Educação do Instituto Ayrton Senna. A análise das informações que cada um deles oferece, deve sempre se reportar às metas do Programa, instrumento gerencial por excelência dos profissionais responsáveis pela execução e resultados dos projetos. O objetivo desse processo de análise é identificar os pontos frágeis que possam comprometer os resultados para então, a partir deles, proceder à elaboração dos planos de intervenção necessários. A análise também é o momento privilegiado para avaliação de desempenho de todos os responsáveis envolvidos, bem como para identificação e providências de apoio àqueles que precisam melhorar seu trabalho” (Miskalo, 2008, p. 56)	“e) garantir equipes de profissionais na Secretaria de Educação e unidades escolares, para as ações de correção de fluxo, com perfil gerencial e pedagógico , com dedicação exclusiva e em período integral e que sejam comprometidos com resultados e alcances de metas , para exercerem as funções de supervisão e docência , bem como garantir a presença das mesmas, nas reuniões e encontros de planejamento que vierem a ser definidos pelo IAS” (Distrito Federal, 2007f, grifos da autora)
4. Materiais didáticos	“Os itinerários formativos, material didático para professores e estudantes, estão baseados nas seguintes metodologias: Aprendizagem Colaborativa, Presença Pedagógica e Protagonismo Juvenil, na concepção de educação integral e no desenvolvimento de competências para o século XXI” (IAS, 2022b, p. 32)	“Compete ao Instituto Ayrton Senna: a) Disponibilizar as obras editadas em meio digital para que a SEDF reproduza os materiais didáticos para a implementação do Programa para os jovens, gestores e educadores de todas as instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal participantes do Programa [SuperAção Jovem]. r) responsabilizar-se [SEEDF] pela impressão e distribuição de 10 mil Kits do Game SuperAção, 10 mil Guias do Leitor Antenado, 1.300 painéis do protagonista e 1.300 painéis do Leitor Antenado para os alunos que participarão do Programa [SuperAção Jovem]” (Distrito Federal, 2009e)
5. Currículos escolares	“Tudo, da definição dos currículos à avaliação, é centrado no aluno. [...] O programa [Acelera Brasil] possui dois currículos simultâneos – os objetivos programáticos e as habilidades básicas. [...] o currículo deve permitir que o aluno domine os principais objetivos e conteúdos das quatro primeiras séries e que, além disso, desenvolva habilidades de metacognição, ou seja, que aprenda a estudar e a aprender, bem como a dominar as estratégias que levam ao sucesso na situação escolar. Para tanto, a ênfase nos comportamentos verbais (ler, escrever e explicar o que leu, escreveu e aprendeu) constitui-se em elemento fundamental, ou seja, a forma de aprender e explicar como está aprendendo torna-se parte integrante do currículo” (Oliveira, 1999, p. 71-73)	“Compete à SEDF: a) promover o alinhamento contínuo entre os princípios, conceitos, métodos e operações do trabalho da Secretaria de Estado de Educação e do Programa [SuperAção Jovem]” (Distrito Federal, 2009e)
6. Formação continuada dos professores	“Para buscar o alinhamento de todos os envolvidos sobre os principais conceitos trabalhados nas atividades e a importância das metodologias desenvolvidas para levar esses conceitos à prática, o Instituto desenhou uma	“A Fundação Athos Bulcão ofereceu aos educadores uma formação nas diretrizes pedagógicas do Programa Superação Jovem – uma tecnologia social desenvolvida e disseminada, exclusivamente, pelo Instituto Ayrton Senna – que tem como objetivo geral

	<p>sistemática de acompanhamento que é colocada em prática pelos profissionais parceiros nas escolas e nas regionais de ensino. Com essa sistemática, os profissionais estruturam o trabalho de forma a evidenciar os resultados de processos e apoiar a correção de rotas ao longo do ano. Isso inclui formação em serviço desses profissionais, uso de indicadores e formulários que orientam a observação e a coleta de dados, sua análise e a tomada de decisões” (IAS, 2022b, p. 39)</p>	<p>preparar educadores do Ensino Médio e fundamental para formarem jovens autônomos, solidários e competentes, por meio de uma proposta de Educação para o Desenvolvimento Humano de Jovens. Participaram da Formação Básica 173 Educadores de 43 escolas. Nessa Formação Básica os educadores tiveram acesso aos referenciais pedagógicos do Programa: Educação para o Desenvolvimento Humano de Jovens por meio de três métodos (Educação para Valores, Protagonismo Juvenil e Cultura da Trabalhabilidade); os 4 Pilares da Educação trazidos no relatório Jacques Delors, da; o desenvolvimento das competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas e os 4 planos do Programa SuperAção Jovem (essencial, conceitual, estratégico e operacional); Educação por Projetos; o Game SuperAção como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento dos potenciais dos jovens” (Distrito Federal, 2007d, folha 101)</p>
7. Produção de sujeitos flexíveis	<p>“Implícita no conceito de educação para o desenvolvimento humano, há uma visão de pessoa que, segundo esse paradigma, passa a ocupar o centro dos processos de desenvolvimento. Com os Quatro Pilares da Educação para o Século 21 propomos <i>empoderar</i> as pessoas como seres de relações abertas em todas as direções de sua existência e preparados para uma ação transformadora sobre o mundo. Ser, Conviver, Conhecer e Fazer são, desse modo, domínios existenciais em que se dará o desenvolvimento dos potenciais das pessoas no sentido de transformarem a si mesmas, à medida que são capazes de exercer uma ação transformadora sobre o mundo. Assim, como num ciclo, ao agirem sobre o mundo e conhecendo-o melhor, as pessoas transformam suas relações consigo mesmas e com os outros. Do mesmo modo, à medida que elas transformam a si mesmas no convívio com os outros, <i>empoderam-se</i> também de conhecer o mundo e agir sobre ele” (André; Costa, 2004, p. 45)</p>	<p>“Trata-se de um excelente programa – SuperAção Jovem – o qual cria oportunidades para o jovem desenvolver seus potenciais, uma vez que trabalha os eixos pedagógicos do protagonismo juvenil, educação para valores e cultura e trabalhabilidade. Por meio desta proposta e sob a luz dos 4 pilares da UNESCO: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver, o jovem encontra soluções concretas para os desafios da comunidade escolar, desenvolvendo competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas. O jovem, orientado por seus educadores e pela equipe da Fundação Athos Bulcão, desenvolve projetos de interesse comum entre a escola e a comunidade, de modo a propor idéias e ações positivas, previamente planejadas, para melhoria da realidade, evidenciando aprendizagens necessárias para que se torne cada vez mais autônomo, solidário e competente” (Distrito Federal, 2007d, folha 43)</p>
8. Pedagogias das competências	<p>“A concepção de educação para o desenvolvimento humano também permitiu um avanço com relação a nossa compreensão do ato de educar. Mais do que gerar aprendizagens, a educação, capaz de desenvolver potenciais, tem de gerar competências. [...] Hoje, os Quatro Pilares da Educação, convertido pelo IAS em competências para a vida, são nada mais, nada menos que o fio condutor que unifica todas as ações educativas que desenvolvemos” (André; Costa, 2004, p. 29 e p. 40)</p>	<p>“É uma tecnologia social de Educação para o Desenvolvimento Humano seguindo as orientações da que constam no Relatório Jacques Delors – Educação, um tesouro a descobrir. Segundo a comissão que elaborou o relatório, a Educação de qualidade para o Século XXI deverá ter como base quatro pilares: Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer. Por meio da Educação por Projetos e três métodos pedagógicos – a Educação para Valores, a Cultura da Trabalhabilidade e o Protagonismo Juvenil – o Programa busca desenvolver competências relacionadas a esses pilares – competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas” (Distrito Federal, 2007c)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir dos documentos oficiais do Distrito Federal e organizacionais do IAS, referentes aos programas Acelera DF e SuperAção Jovem.

Os diversos formatos de atuação das organizações sociais na educação básica pública do DF desvelam as ingerências neoliberais no sistema público de ensino. Essas formas se caracterizam pela gestão escolar, *accountability*, individualização dos desempenhos, materiais

didáticos, currículos escolares, formação continuada, produção de sujeitos flexíveis e pedagogias das competências que contam com a anuência do governo distrital de José Roberto Arruda, por meio da relação público-privada com o IAS.

A privatização na educação, como ressaltam Peroni e Lima (2020), constatada nos excertos, comprovam a influência do instituto sobre o conteúdo e o controle da educação, ao determinar o tipo de gestão, currículo, formação de professores, avaliações, sujeitos, entre outros aspectos a serem considerados pelas escolas públicas distritais.

Assim, essas oito formas de ingerências carregam em si contradições intrínsecas a materialização da relação público-privada como mediação dos princípios neoliberais. Com o pressuposto de contribuir para a qualidade da escola pública, o setor privado introduz a lógica mercantil, via privatização na educação (Rikowski, 2018; Peroni; Lima, 2020), ao estipular, entre outros aspectos, o perfil gerencial e pedagógico dos profissionais da educação e o tipo de participação destes no desenvolvimento dos programas.

À vista disso, destaco os descritores gestão escolar e individualização dos desempenhos e alguns trechos dos seus respectivos excertos. Nesses, a ingerência “[d]o sucesso de um programa de correção de fluxo escolar requer a designação de um coordenador com experiência gerencial”, sendo necessário “identificar o melhor quadro profissional possível de ser recrutado dentro ou fora do sistema educacional” (Oliveira, 1999).

A contrapartida do GDF/SEEDF está no aval de “garantir equipes de profissionais na Secretaria de Educação e unidades escolares”, com esse perfil, contando, “com dedicação exclusiva e em período integral e que sejam comprometidos com resultados e alcances de metas” (Distrito Federal, 2007f). Tal anuência se desdobra, segundo o Termo de Cooperação Técnica nº 24/2009 (Distrito Federal, 2009e), em um quantitativo de, ao menos, 15 profissionais da educação básica pública do DF que deverão dispensar, no mínimo, oito horas semanais para as formações e atividades específicas dos programas.

A definição desse perfil profissional na condução da relação público-privada do IAS com a SEEDF fortalece o modelo de gestão da iniciativa privada como o eficaz, centrado no controle e na responsabilização por metas; avaliação; divulgação; resultados obtidos; etc., pois “os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado” (Freitas, 2016, p. 140). Para isso, se faz necessário determinar a ingerência sobre a participação de cada instituição e sujeito na parceria, a medida que a uns cabe apoiar e colaborar e a outros executar e acompanhar.

A separação das ações que competem ao IAS e as responsabilidades do GDF/SEEDF vai na contramão da gestão democrática. Essa última, princípio da educação nacional e

presença obrigatória nas instituições escolares públicas, é compreendida a partir da participação da comunidade nas tomadas de decisões, partilha de poder e forma dialogal, em que a comunidade educativa se capacita para levar avante um projeto pedagógico de qualidade, do qual nasçam cidadãos ativos e profissionais comprometidos (Cury, 2007).

Assim, quando se estabelece que cabe ao IAS elaborar, conceber a proposta pedagógica e acompanhar; e ao GDF/SEEDF executar o que foi estipulado, garantindo a infraestrutura, recursos e profissionais para a efetivação dos programas, a gestão democrática é desregulamentada e é preciso que assim seja. A eliminação da educação como direito social, transformando-a em serviço a ser adquirido é imprescindível para a atuação do setor privado e a mercadorização da educação. Por isso, a anuência do governo distrital em aceitar as suas responsabilidades de “apoiar a realização dos projetos colaborando no planejamento, na divulgação e no acompanhamento e avaliação dos projetos” e a do IAS de “executar, coordenar, acompanhar e avaliar” (Distrito Federal, 2004a), como aponta o descritor gestão escolar, corrobora a ingerência do setor privado sobre a gestão educacional do ensino público e a destituição da gestão democrática.

Nessa perspectiva, a construção coletiva presente na ingerência do IAS está atribuída a execução fiel das diretrizes, normas e orientações dos programas a serem implementados, conforme modelo empresarial, sendo motivo de rescisão contratual o descumprimento de qualquer cláusula estabelecida nos respectivos termos de cooperação. Isso, por sua vez, diminui a autonomia da escola e o processo de participação democrática dentro do espaço público, desvelando a contradição presente nesse movimento.

A mesma perspectiva em contradição ocorre com os professores que, segundo o IAS, possuem uma participação ativa pela formação continuada e “[...] são condicionados a ser[em] criativos, o que significa fazer coisas diferentes – sobretudo fora da sala de aula. [...] No entanto, o fundamental é fazer bem-feito o que está prescrito no programa e não desviar-se do que está previsto para desenvolver outras atividades supostamente criativas” (Oliveira, 1999, p. 88). Para isso, é necessário a anuência da SEEDF na promoção de espaços formativos – conforme menciona o descritor formação continuada, que tem como ingerência o “alinhamento de todos” os professores sobre os “conceitos, as metodologias, o uso dos indicadores, formulários, coleta de dados, análise e tomada de decisões” (IAS, 2022b).

A criatividade e a participação docente, portanto, são reduzidas a execução estrita dos programas e a uma concepção pragmática e utilitarista da educação, não sendo permitido nem mesmo alterar a ordem dos exercícios, pois esta existe para estabelecer rotinas (Silva, 2014). Ao receber o material didático pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e contar com

um supervisor para verificar se está tudo correto, o professor se torna mero executor das atividades previstas, o que diminui a sua autonomia e real participação na construção e condução do processo educativo, características da gestão democrática.

Nesse sentido, as ingerências neoliberais ratificam a separação do produto do ato de produção, pois retiram dos diretores, coordenadores, professores, alunos, pais e demais integrantes do processo educativo a possibilidade de diagnosticarem suas reais necessidades, de planejarem e decidirem coletivamente as ações educacionais que melhor promovam a apropriação do conhecimento. Essa redução favorece a gestão gerencial baseada na responsabilização e na individualização dos desempenhos, em que os materiais didáticos, os currículos escolares e a formação continuada estão para a produção de sujeitos flexíveis, a partir da pedagogia das competências, como apontam os dois últimos descritores.

A ingerência sobre a concepção de educação baseada na pedagogia das competências em que “os Quatro Pilares da Educação, convertido[s] pelo IAS em competências para a vida, são nada mais, nada menos que o fio condutor que unifica todas as ações educativas que desenvolvemos” (André; Costa, 2004), torna-se consentimento quando a SEEDF afirma que “trata-se de um excelente programa – Superação Jovem – o qual cria oportunidades para o jovem desenvolver seus potenciais, uma vez que trabalha os eixos pedagógicos do protagonismo juvenil, educação para valores e cultura e trabalhabilidade” (Distrito Federal, 2007d), como aponta a anuência do descritor produção de sujeitos flexíveis.

Mas, a materialização das ingerências do IAS precisa, ainda, que a SEEDF concorde com as anuências de “assumir” “quaisquer reclamações, pleitos, autuações, ações de qualquer natureza”, “isentando o Instituto Ayrton Senna de quaisquer responsabilidades em relação a referidas reclamações” (Distrito Federal, 2009e), conforme mostra o descritor *accountability*. Em outros termos, a culpabilização das possíveis intercorrências desfavoráveis aos programas é da SEEDF, executora das propostas e não da organização social, produtora das ações pedagógicas.

Além disso, a SEEDF consente “promover o alinhamento contínuo entre os princípios, conceitos, métodos” da rede pública de ensino às propostas pedagógicas do IAS, assim como “responsabilizar-se” pela “reprodução e distribuição dos materiais didáticos para a implementação do Programa para os jovens, gestores e educadores” (Distrito Federal, 2009e). Essas anuências, presentes nos descritores *accountability*, currículos escolares e materiais didáticos, materializam a privatização na educação básica pública do DF, via parcerias público-privadas, em que

Está em jogo nessa política a disputa pelo controle tanto da “gestão” escolar como do próprio “processo formativo” da juventude (objetivos, métodos e conteúdos) (FREITAS, 2014), ambos aspectos fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo (Freitas, 2016, p. 140).

Nessa disputa pelo controle da gestão escolar e do processo formativo dos estudantes, a ingerência do setor privado ocorre tanto no âmbito do sistema da educação pública do DF, no estabelecimento das PPPs da SEEDF com o IAS; quanto no ambiente escolar. A sua materialização acontece, portanto, na delimitação do perfil gerencial dos profissionais da educação, na responsabilização das equipes, na individualização dos desempenhos, no uso de materiais estruturados, na formação continuada dos professores, no alinhamento curricular a concepção de educação da pedagogia das competências e na produção flexível dos estudantes.

Tais ações, no entanto, não se dão de maneira consensual. Em consequência a esse alicerçamento dos aspectos da nova Gestão Pública e da valorização das competências, a educação básica pública do Distrito Federal vivenciou algumas contradições quando “[...] a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais” (Cury, 1989, p. 71).

Aqui me refiro ao processo de elaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal⁴⁴, iniciado em 2011 com o objetivo de avaliar a proposta curricular apresentada em 2010 pelo governo de transição de Rogério Rosso (PMDB). A construção desse currículo se deu de forma colaborativa e democrática, contando com a participação dos sujeitos da rede de ensino do DF, sendo embasado nos fundamentos teóricos e filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural (Costa, 2022).

A primeira edição do Currículo em Movimento do DF (2014)⁴⁵ não concebia o currículo como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e culturais. Com isso, visava oportunizar aos estudantes da classe trabalhadora a capacidade de depreender “[...] as circunstâncias e as contradições em que a sociedade capitalista se constitui e, assim, oferecer condições de transformação e de emancipação por meio de um currículo que considere concepções de classe social, relações sociais e de produção, libertação, resistência, ideologia, dentre outros conceitos” (Costa, 2022, p. 98).

⁴⁴ Documento referencial para o sistema de ensino do Distrito Federal e currículo obrigatório para a rede pública.

⁴⁵ O Currículo em Movimento do Distrito Federal foi reeditado, em 2018, após adequação à Base Nacional Comum Curricular (Costa, 2022).

No favorecimento dessa concepção curricular, outros elementos se constituíram nessa luta dos contrários (Triviños, 2011), como a Lei de Gestão Democrática nº 4.751/2012 que dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica da rede pública de ensino do DF; e o Fórum Distrital de Educação (FDE), colegiado da gestão democrática, instituído pela Portaria nº 115, de 31 de julho de 2012 que expressa o movimento dos segmentos sociais e educacionais no DF, com finalidade de acompanhar e avaliar a criação e elaboração das políticas de educação no âmbito do Distrito Federal (Costa, 2022).

Frente a esse campo de conflitos e interesses, ora pautado em uma concepção de educação baseada em competências, ora na gestão democrática, que compreendo as oito formas de ingerências do IAS como mediação dos princípios neoliberais na educação básica pública do DF. Tal entendimento se deve à intencionalidade do instituto que está “[...] muito além dos projetos que eram feitos junto com o setor público. Por meio deles, os paradigmas da escala e da eficiência se concretizaram em estados e municípios inteiros” (Propato, 2020, p. 15).

Em outras palavras, a ingerência privada na gestão escolar, nos currículos, sujeitos e formação docente, etc., delimitada pelos programas educacionais das organizações sociais (Acelera DF e SuperAção Jovem), com a anuência da SEEDF, pretende a disseminação de consensos, em vista da manutenção hegemônica do capital. Para isso, o controle da gestão escolar e do processo formativo dos estudantes são imprescindíveis para o alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo.

2.5 Considerações parciais

Frente ao contexto de gestão gerencial da educação básica pública do DF, especificamente nos anos de 2007 a 2010, procurei, neste segundo capítulo, analisar a relação público-privada na educação básica pública do DF, por meio da ingerência do Instituto Ayrton Senna, nos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, e a anuência do governo distrital.

Com o processo metodológico desenvolvido, particularmente o mapeamento das PPPs da SEEDF, destaco a crescente atuação das organizações sociais na rede pública de ensino do DF. Tal observação demonstra o fortalecimento das parcerias público-privadas como uma estratégia de gestão na educação, alinhada ao modelo de nova Gestão Pública, inspirado por práticas de administração empresarial, a partir da inovação, eficiência e resultados. Esse movimento foi enraizado na política educacional distrital que estabeleceu uma visão de gestão

educacional voltada para metas, indicadores de desempenho, gestão compartilhada, supervisão integrada, projetos de aceleração de aprendizagem, reformulação curricular, etc., centralizada em uma perspectiva neoliberal.

A adesão a esse modelo de gestão gerencial abriu caminho para a influência empresarial na educação básica pública do DF, favorecendo a ingerência das organizações privadas e a instituição da lógica do mercado. Com isso, as formas de ingerência do IAS perpassam ações sobre a delimitação do perfil gerencial dos profissionais da educação, responsabilização das equipes, individualização dos desempenhos, uso de materiais estruturados, formação continuada dos professores, alinhamento curricular a concepção de educação da pedagogia das competências e produção flexível dos estudantes.

Em contrapartida a esse contexto, a anuência do GDF/SEEDF para que o IAS exerça certo controle e defina aspectos centrais da gestão educacional se dá na execução plena das responsabilidades assumidas, frente às orientações e diretrizes do instituto, estabelecidas, particularmente nos termos de cooperação técnicas. Essa execução transcorre na garantia da equipe de profissionais em período integral, com perfil gerencial; na colaboração com o planejamento, divulgação e acompanhamento dos projetos; no fornecimento de infraestrutura e dos recursos humanos e materiais necessários; na reprodução e distribuição dos materiais didáticos de professores e alunos; na responsabilidade legal e operacional por quaisquer problemas ou reclamações relacionadas aos programas; no alinhamento e reformulação curricular, entre outros aspectos.

À vista disso, o Acelera DF e o Superação Jovem fortalecem a prerrogativa de que o setor privado é mais eficiente do que o público, sendo necessário a importação de modelos empresariais pelo Estado que redefinem o papel do governo pela remarcação das fronteiras entre o público e o privado. Nessa remarcação das fronteiras, em que a relação público-privado é a mediação dos interesses do capital, contradições são estabelecidas na lógica da ingerência-anuência.

Embora o discurso pareça ser a favor da descentralização e autonomia das escolas, a implementação dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem centraliza o controle do processo pedagógico no IAS, o que contradiz a proposta de gestão democrática, que requer a participação de educadores e da comunidade escolar nas decisões. Ao mesmo tempo em que professores são incentivados a serem criativos, devem seguir rigorosamente as atividades pedagógicas, limitando sua autonomia e transformando-os em executores de um currículo fixo.

Além disso, a gestão democrática, que necessitaria promover a participação e autogestão, é substituída por um modelo focado no perfil gerencial e *accountability*, típico de uma abordagem mercantil. O currículo, que precisaria ser emancipador e crítico, passa a enfatizar competências voltadas ao mercado, criando uma dualidade entre formação cidadã e preparação para o mercado de trabalho. Por fim, embora as altas taxas de aprovação e frequência (referentes ao início dos anos 2000), os índices de analfabetismo e baixo desempenho em algumas escolas sugerem que os dados positivos não refletem toda a realidade da educação básica pública do DF.

Diante dessas contradições, a constatação da atuação do IAS na educação básica pública do DF, a partir de 2000, corrobora com a perspectiva da rede pública de ensino do DF ser um dos espaços de ação do instituto, consolidando a disseminação de soluções educacionais em larga escala, além de conceitos educacionais, como as competências socioemocionais. Tal ação, legitima o discurso hegemônico dos organismos multilaterais, efetiva políticas educacionais e forma novas subjetividades em consonância com as necessidades do mercado do século XXI, como será apresentado no terceiro capítulo.

CAPÍTULO 3

OS MOVIMENTOS DE DISSEMINAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL – 2007 a 2023

Economics are the method. The object is to change the soul
[A economia é o método. O objetivo é mudar a alma].
(Margaret Thatcher⁴⁶)

O movimento político de inserção das competências socioemocionais no currículo escolar está interligado as políticas para a educação básica formuladas por organismos multilaterais e a atuação do setor privado na administração pública que, na relação público-privada, determina os conteúdos pedagógicos e a gestão escolar, visando a adaptação dos sujeitos às mudanças incessantes do mundo contemporâneo. Diante disso, este terceiro capítulo tem como objetivo específico analisar a disseminação das competências socioemocionais e suas inter-relações na educação básica pública do DF, por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem.

Para o alcance desse propósito, a categoria intelectual hegemônica, assim como os eixos específicos redes de influência, nomenclaturas análogas, concepções e disseminação (da categoria empírica competências socioemocionais), nortearam a investigação da análise documental. No intuito de compreender o movimento de disseminação das competências socioemocionais, pergunto: como se organiza a disseminação das competências socioemocionais na rede pública de ensino do DF? E se há e como ocorre a gestão e implementação dessas competências?

Assim, este terceiro capítulo é composto por seis seções. A primeira apresenta os aspectos metodológicos para a apreensão dos movimentos de disseminação das competências socioemocionais. A segunda aborda as redes de influência estabelecidas por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem. A terceira explicita as nomenclaturas análogas e a hegemonia discursiva na constituição dessas competências. A quarta retrata o movimento histórico de repetição e recontextualização que consolida os conceitos das competências socioemocionais na educação básica. A quinta expõe o uso das evidências e da comunicação

⁴⁶ Formulação de Margaret Thatcher para o *Sunday Times* (7 de maio de 1988), encontrada nas obras de Dardot e Laval (2016, p. 331) e Cabanas e Illouz (2022, p. 12).

como estratégias de disseminação. Por fim, a sexta revela a organização da disseminação socioemocional e a sua implementação na educação básica pública do DF.

3.1 Aspectos metodológicos para apreensão dos movimentos de disseminação das competências socioemocionais

A pesquisa documental, delimitada como percurso metodológico desta investigação, utilizou a análise documental como instrumento de coleta de dados e a análise histórica na reflexão dos resultados obtidos. Com o intuito de desvendar as nuances por trás do objeto de estudo, elaborei (a partir do estado do conhecimento, organização e seleção do *corpus* documental), o quadro de categorias, eixos específicos e questões (Quadro 6). Este norteou a leitura integral dos documentos, com a análise histórica, tendo por base as categorias intelectivas – contradição, mediação e hegemonia, assim como a categoria empírica competências socioemocionais e seus respectivos eixos específicos: 1) concepções, 2) disseminação, 3) nomenclaturas análogas, 4) redes de influência e 5) relação público-privada.

Com isso, ao retomar a observação e interpretação dos termos de cooperação técnica, planos de trabalho, extratos de contratos, materiais pedagógicos dos estudantes, documentos da SEEDF, etc., objetivei aprofundar, neste terceiro capítulo, o exercício metodológico de desvelamento de outras determinações visíveis ou ocultas nos documentos. Nesse caso, tendo como especificidade a disseminação das competências socioemocionais na educação básica pública do DF, a partir das inter-relações com as concepções, conceitos, nomenclaturas análogas e redes de influência.

Para demonstrar o movimento do concreto real à elevação do teórico-intelectivo na obtenção do concreto pensado, procurei, no capítulo 2, apresentar os programas Acelera DF e SuperAção Jovem e, em seguida, a ingerência do IAS e anuência do GDF/SEEDF, reflexo da consolidação da relação público-privada como estratégia da gestão gerencial. Nesse processo analítico, identifiquei que a influência do setor privado ocorre tanto no âmbito do sistema da educação básica pública do DF, quanto no ambiente escolar, por meio de oito formas, assim caracterizadas: gestão escolar, *accountability*, individualização dos desempenhos, materiais didáticos, currículos escolares, formação continuada, pedagogias das competências e produção de sujeitos flexíveis.

Diante do objeto deste estudo, considerei as duas últimas formas – pedagogias das competências e produção de sujeitos flexíveis – como as mais relevantes para a compreensão da disseminação das competências socioemocionais na educação básica pública do DF. No

entanto, no decorrer da apreensão do objetivo específico deste terceiro capítulo, percebi que a difusão dessas competências consiste em vários movimentos, tendo, em suas inter-relações, a presença das demais formas de ingerência, seja na formação continuada dos professores que passam a atuar como intelectuais orgânicos, com a missão de difundir uma pedagogia baseada nas competências e nas demandas do mercado de trabalho; quanto na adaptação do currículo distrital para a incorporação das competências socioemocionais.

Com essas perspectivas, tendo em vista a articulação das categorias intelectivas e empírica, assim como os eixos específicos e perguntas, delimitarei os seguintes subtítulos desenvolvidos a seguir: rede política e social de influência; a construção das nomenclaturas análogas para a disseminação das competências socioemocionais; movimento de disseminação por meio de concepções, conceitos e conteúdos; o uso das evidências e da comunicação como estratégias de disseminação e a materialização da disseminação socioemocional na rede pública do DF.

Para melhor entendimento desse movimento dialético, defini, dentre outras vias expositivas, pela apresentação dos documentos estudados, por meio de imagens integrais ou partes específicas, conforme cada análise realizada. Por serem documentos públicos, obtidos pela LAI, eles registram as relações entre os agentes públicos e privados, legitimados pelo ordenamento jurídico das parcerias público-privadas.

3.2 Rede política e social de influência

Ao longo dos diferentes governos federal e distrital, a educação básica pública vem sendo marcada por distintos tipos de celebrações contratuais entre os setores público e privado. Tal ação ocorre por meio da compra de serviços educacionais, de materiais pedagógicos ou de sistemas de gestão de organizações privadas que estão cada vez mais organizadas e interligadas, em uma espécie de rede educacional (Campos; Damasceno, 2020).

Diante disso, no intuito de desvelar quem são os sujeitos e/ou instituições presentes nos documentos analisados e se há e quais são as parcerias estabelecidas entre si, observei (nos documentos do IAS, nos Termos de Cooperação Técnica, Planos de Trabalhos, notas taquigráficas, Diários Oficiais do DF, etc.) que os programas Acelera DF e SuperAção Jovem estavam, direta ou indiretamente, relacionados a sujeitos e outras organizações, consideradas apoiadoras das implementações a serem realizadas.

Como exemplo, tem-se a participação do CETEB no fornecimento dos livros didáticos das turmas de aceleração, o Instituto Vivo, aliado estratégico do SuperAção Jovem, assim

A necessidade de formar uma aliança na qual estivessem envolvidos grupos empresariais, governos e outros segmentos da sociedade no enfrentamento da má qualidade educativa advém da visão de alguns setores empresariais, segundo a qual a amplitude e a complexidade dos problemas sociais ultrapassariam as possibilidades do Estado ou de qualquer organização empresarial que se proponha a agir isoladamente. Sendo assim, esses empresários optaram por agir através de uma coalizão que passou a ter uma evidente intervenção em diferentes âmbitos governamentais como estratégia de controle da política educacional do país (Martins; Krawczyk, 2018, p. 6).

A rede formada pelo IAS, por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, favorece interações entre sujeitos privados e públicos, com interesses interdependentes que utilizam espaços políticos para promoverem seus interesses políticos. Para o IAS, as interações “[...] envolve[m] pessoas mobilizadas pela mesma causa. Empresas e organizações aliadas que acreditam e investem nesse sonho porque sabem que ele se concretiza nos corações e sorrisos de crianças e jovens. Parceiros que, atuando na ponta, colocam em prática as fórmulas pensadas em conjunto com uma dedicação que emociona” (André; Costa, 2004, p. 5).

O início do SuperAção Jovem, na rede pública de ensino do DF, no ano de 2001, evidencia essas alianças mobilizadas em torno do poder público, da iniciativa privada e das organizações da sociedade civil. Na atuação da Fundação Athos Bulcão encontra-se o Instituto Vivo, aliado estratégico⁴⁹ do IAS para o programa. Por sua vez, o Instituto Vivo é assessorado pela consultora *Modus Faciendi* que também assessora o próprio IAS e a Fundação Odebrecht, entre outras empresas.

Já o Acelera DF tem, na origem do programa (intitulado Acelera Brasil), no ano de 1997, a Petrobras como co-patrocinadora, além do MEC e do apoio técnico-educacional do CETEB e da Fundação Carlos Chagas, responsável pelas pesquisas e avaliações (Oliveira, 1999). No Distrito Federal, essa parceria da SEEDF e o IAS para o desenvolvimento do Acelera DF ocasionou outra, com a Global Editora, fornecedora dos materiais didáticos, como demonstrado pelo Diário Oficial do DF (Figura 17).

⁴⁹ Os aliados estratégicos do IAS, assim como os contratos para o fornecimento dos materiais didáticos, apontam um relevante aspecto para novas pesquisas: a apropriação dos fundos públicos na relação público-privada. Apesar de não ter sido objetivo desse estudo, esses dados encontrados levantam questionamentos sobre o financiamento das parcerias, se há e como ocorre o repasse de recursos financeiros para as ações empregadas.

Figura 17 – Extrato do Contrato nº 92/2009 entre a SEEDF e a Global Editora para aquisição de materiais didáticos

EXTRATO DO CONTRATO Nº 92/2009.

Processo: 080.010167/2008. Partes: SEDF X GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA. Assinatura: 19/06/2009. Vigência: 90 dias, a contar da data de sua assinatura. – Valor: R\$ 649.248,00 (seiscentos e quarenta e nove mil, duzentos e quarenta e oito reais). – Edital de Licitação: Inexigibilidade de Licitação baseada no artigo 25, inciso I, da Lei nº 8.666/93. - Objeto: aquisição de 7.500 unidades do livro: Acelera Brasil – Livro 1 – Minha Identidade (livro aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna, 7.500 unidades do livro: Acelera Brasil – livro 2 – As Criações de Cada Um (livro do Aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna, 7.500 unidades do livro: Acelera Brasil – livro 3 – Nossa História, Nossa Cultura (livro do aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna, 7.500 unidades do livro: Acelera Brasil livro 4 – A Terra que Queremos (livro do aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna, 480 unidades do livro: Acelera Brasil (livro do professor), 300 kits (caixa de Literatura) Projeto Acelera Brasil – Global/Instituto Ayrton Senna e 300 conjuntos de Mapas – Mundi/Brasil e Estados - Unidade Orçamentária: 18101. Programa de Trabalho: 12.361.0142.2389.0001. - Natureza da Despesa: 3.3.90.30. Fonte de Recurso: 103. - Nota de Empenho nº 01435/2009 - SEDF, emitida em 06/04/2009, na modalidade Ordinário, sob o evento nº 400091, no valor de R\$ 649.248,00. - Assinantes: P/SEDF: José Luiz da Silva Valente. - P/GLOBAL: Luiz Alves Júnior.

Fonte: Distrito Federal, 2009a, p. 60.

Esse processo de estruturação em rede, envolvendo grupos da sociedade civil e Estado, favorece o apoio financeiro e organizacional dos setores empresariais neoliberais, além da defesa de suas ideologias por meio das mídias e fundações, e da rápida mobilização, em nível nacional, de participantes que questionam ou promovem políticas educacionais (Apple, 2003). O entrelaçamento entre os quadros políticos, empresários e membros das organizações sociais e governamentais, possibilita a atuação simultânea, desses sujeitos, nos mais variados espaços. Assim, “[...] as parcerias entre empresas, governos e a sociedade civil [criam] uma rede de líderes de grandes corporações globais, incluindo políticos, líderes de organizações não-governamentais e outras pessoas de importância nacional e global” (Spring, 2018, p. 171).

O estabelecimento dessa rede de liderança caracteriza-se pela dinamicidade de seus sujeitos que transitam entre espaços públicos, organizações multilaterais e sociais. Na rede de sujeitos (Figura 16), destaco a transitoriedade do pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, da professora Maria Helena Guimarães de Castro⁵⁰ e do professor João Batista Araujo e Oliveira⁵¹ que perpassam por organizações governamentais, sociais e multilaterais ao longo de suas trajetórias profissionais. Esse movimento “tem um importante papel na

⁵⁰ Secretária de Educação do Distrito Federal, foi empossada pelo governador José Roberto Arruda, em 2007. Com uma vasta experiência na área da administração pública, ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), nos anos de 1995 a 2002 (governo de FHC) e integrou o governo de Geraldo Alckmin (2001 a 2006), no Estado de São Paulo. Ainda, atuou em algumas organizações, como o Todos pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, UNESCO, OCDE, Undime, entre outros. Em 2023, assumiu a Cátedra Instituto Ayrton Senna de Inovação em Avaliação Educacional, sediada no Instituto de Estudos Avançados Polo Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP) que tem como objetivo fomentar e apoiar a realização de estudos e pesquisas sobre inovação em avaliação educacional, monitoramento e avaliação em políticas da educação básica e superior, além de promover conexões entre diversos atores que produzem este conhecimento e disseminar informações e perspectivas que podem embasar o desenho de políticas públicas.

⁵¹ Consultar: <https://www.alfaebeto.org.br/fundador-do-instituto-alfa-e-beto/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

corporativização da educação global [pois alinha] as necessidades de empresas globais aos objetivos de sistemas escolares nacionais” (Spring, 2018, p. 172). A participação desses sujeitos nas organizações multilaterais permite a consolidação dos princípios neoliberais no âmbito local, disseminados pela alta capilaridade deles nos setores públicos e privados.

Essa transitoriedade caracteriza, ainda, o trabalho intelectual “[...] como um espaço em que se desenvolve a disputa pela hegemonia” (Martins M., 2011, p. 133). Os intelectuais orgânicos, assim entendidos por Gramsci como “[...] os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (Gramsci, 2001, p. 21), são criados por seus respectivos grupos sociais para dar homogeneidade e consciência, não somente no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 2001). Com isso, considero tais sujeitos – Antonio Carlos, Maria Helena e João Batista – intelectuais orgânicos da classe dominante que contribuíram para disseminar preceitos neoliberais, por meio do campo das ideias educacionais que, por sua vez, sustenta e legitima a economia.

No compromisso de garantir a visão de mundo (vida, valores, atitudes, pensamentos, sentimentos, etc.) e a prática social em sintonia com o desenvolvimento da estrutura econômica, assim como barrar outras visões de mundo e práticas sociais (Martins M., 2011), “[...] um dos papéis destacados dos intelectuais na disputa pela hegemonia é cooptar outros ‘intelectuais’, sejam os ‘tradicionais’, sejam os ‘orgânicos’ à outra classe” (Martins M., 2011, p. 145). Por isso, Gramsci (2001, p. 19), afirmou que

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.

A interação desses intelectuais orgânicos com os intelectuais tradicionais fortalece as diversas conexões dos grupos dominantes que intuem a formulação e consolidação de consensos sociais. Assim, a estruturação em rede se torna uma estratégia hegemônica de criação e/ou cooptação dos intelectuais orgânicos e tradicionais que, por sua vez possuem o papel de disseminar as ideias neoliberais na educação, por meio das diversas correlações estabelecidas entre eles, os organismos multilaterais, o empresariado e as organizações sociais e governamentais. A educação, dessa forma, além de garantir um mercado para os produtos educacionais, torna-se responsável pela formação dos intelectuais orgânicos do bloco hegemônico.

Na educação básica pública do DF, os dissensos e os consensos sociais disseminados pelos intelectuais orgânicos da classe dominante é observada na atuação da secretária de educação Maria Helena Guimarães (2007) e seu sucessor, José Luiz Valente (2007 – 2010)⁵² que efetivam o ideal neoliberal do governo FHC, como destacado por um parlamentar na reunião extraordinária da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar do DF de abril de 2007: “*Eu também quero pedir à Secretária que não implante na Secretaria de Educação o que foi implantado no MEC no Governo Fernando Henrique. Essa é uma prática falida! É o retrocesso da educação pública no Brasil*” (Câmara Legislativa do Distrito Federal. 3ª Secretaria. Diretoria Legislativa Divisão de Taquigrafia e Apoio ao Plenário Setor de Taquigrafia, 2007, p. 101).

Apesar do pedido expresso, o plano emergencial para a educação básica do DF, no início do governo Arruda, já estava traçado e repleto de ações que caracterizam a NGP. Segundo depoimento da secretária à época na Câmara Legislativa do DF, esse plano consistia nas seguintes ações (Quadro 9):

Quadro 9 – Plano emergencial para a educação básica do DF (2007)

Nº	Ações do Plano emergencial para a educação básica do DF (2007)
1	Supervisão integrada nas escolas (inspeção e monitoramento permanente das unidades escolares)
2	Reativação de alguns programas especiais
3	Assinatura de um termo de compromisso com o Instituto Ayrton Senna para implantar a aceleração escolar para séries iniciais com defasagem escolar
4	Elaboração de projetos para o ensino de ciências, leitura e o processo de avaliação do Prova Brasil
5	Auditoria na folha de pagamento
6	Remanejamento dos professores
7	Desenvolvimento de uma matriz de referência para avaliação e avaliação institucional
8	Base de dados com os resultados das avaliações de cada escola
9	Novo modelo de gestão escolar (a partir da identificação dos perfis e estilos de administração)
10	Ampliação da integração entre a escola e a sociedade (participação das famílias e comunidade na escola)
11	Ampliação do programa Escola Aberta nos finais de semana
12	Descentralização e maior autonomia escolar
13	Banco de professores-reserva
14	Critério duplo para a função da direção escolar: mérito/perfil e eleição
15	Modelo de certificação e formação continuada para os diretores e sistema de gerenciamento da educação

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do documento da Câmara Legislativa do Distrito Federal. 3ª Secretaria. Diretoria Legislativa Divisão de Taquigrafia e Apoio ao Plenário Setor de Taquigrafia (2007).

Algumas dessas ações encontram-se no Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Distrito Federal para o quadriênio 2007/2010 (Distrito Federal, 2007b) e se concretizaram na Lei nº 4.036 de 2007, Gestão Compartilhada (Distrito Federal, 2007c), nas

⁵² José Luiz da Silva Valente foi Secretário de Estado de Educação do DF, entre os anos de 2007 – 2010, iniciando como Secretário Adjunto da então Secretária de Estado de Educação do DF, Maria Helena Guimarães de Castro (2007). Trabalhou com a professora Maria Helena nos oito anos em que ela permaneceu no MEC, sendo membro da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e fez parte da equipe trazida do MEC, para a SEEDF, pela então Secretária.

Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2008a), nas parcerias instituídas com o IAS e outras organizações sociais, assim como nas demais estratégias educacionais definidas para alcançar a melhoria na qualidade do ensino público do DF.

A alta capilaridade dos intelectuais orgânicos, portanto, tanto nos setores públicos quanto nos privados, assim como a interação deles com os intelectuais tradicionais, possibilita a articulação de consensos e dissensos em torno de seus conteúdos e a manutenção do ideário hegemônico capitalista. Tal perspectiva foi identificada nas falas da então secretária Maria Helena ao dizer que

E vamos fazer um projeto integrado com o Ministério da Educação, para que no Distrito Federal haja avaliação do terceiro ano. O MEC irá avaliar o quarto e o oitavo ano. Nós iremos avaliar o equivalente à segunda e à sexta séries.

Há um grupo de consultores externos que trabalhou em Minas Gerais um modelo de gestão do Governo daquele estado e que está assessorando o Governador [Arruda].

Assim, eu quero convidar esses professores para uma reunião na Secretaria, com a área pedagógica, com o Prof. Álvaro, que não está aqui hoje – ele veio de fora, do Rio de Janeiro. Foi Diretor do CEFET/RJ e Subsecretário de Educação da Prefeitura do Rio. O Prof. Álvaro tem todo o interesse em um programa de leitura, e nós vamos chamar vocês para que possamos desenhar uma proposta para todo o Distrito Federal.

Com relação à Escola EAPE, nós a consideramos muito importante para a qualidade do ensino. Toda a programação está passando por uma reformulação feita pela área pedagógica da Secretaria [Prof. Álvaro], mas a EAPE é fundamental para o desenvolvimento dos nossos trabalhos.

Eu sugeri ao Governador que efetivasse um projeto que eu desenvolvi em São Paulo no ano passado: o Telecurso Profissionalizante, que o Governo do Estado desenvolveu em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O projeto está muito interessante. Possui módulos todos prontos; foi apresentado ao CONSED na semana retrasada. A minha ideia foi oferecer à educação de jovens e adultos a alternativa de combinar o EJA de 5ª à 8ª série e o Ensino Médio ao Telecurso Profissionalizante (Câmara Legislativa do Distrito Federal. 3ª Secretaria. Diretoria Legislativa Divisão de Taquigrafia e Apoio ao Plenário Setor de Taquigrafia, 2007, p. 17, p. 64, p. 69, p. 88 e p. 111).

Esse transitar em diferentes órgãos governamentais e empresas, favorecido pela rede de relações, fortalece a disseminação dos conteúdos da educação global (originários dos organismos multilaterais), na educação básica pública do distrital, até serem absorvidos e tornarem-se parte do senso comum⁵³. Tal ação que pretende substituir o senso comum e as

⁵³ Para Gramsci (2023, p. 118), “[...] o senso comum é um conceito equívoco, contraditório, multiforme, e que referir-se ao senso comum como prova de verdade é um contra-senso. É possível dizer corretamente que uma verdade determinada tornou-se senso comum visando a indicar que se difundiu para além do círculo dos grupos intelectuais, mas, neste caso, nada mais se faz do que uma constatação de caráter histórico e uma afirmação de racionalidade histórica; neste sentido, contanto que seja empregado com sobriedade, o argumento tem o seu valor, precisamente porque o senso comum é grosseiramente misoneísta e conservador, e ter conseguido inserir nele uma nova verdade é prova de que tal verdade tem uma grande força de expansividade e de evidência”.

concepções de mundo contra-hegemônicas, utiliza-se da repetição dos próprios argumentos (de diferentes maneiras) para agir sobre a mentalidade popular (Gramsci, 2023). Fairclough e Melo (2012) denominam essa perspectiva de “recontextualização” que significa a prática de acomodar o discurso, práticas e ações aos novos e diversos contextos, por meio de variados textos.

A rede de relações intensificada pela parceria do IAS com a SEEDF, portanto, além de ser uma das estratégias da ingerência empresarial na educação básica pública, materializa, também, a disseminação hegemônica dos princípios neoliberais no âmbito local. Esses princípios, revestidos de uma educação global baseada em competências e habilidades, visa garantir que as escolas dêem aos estudantes as competências e habilidades desejadas pelas corporações globais.

3.3 A construção das nomenclaturas análogas para a disseminação das competências socioemocionais

A apreensão da disposição política das fundações privadas e empresários em treinar os estudantes conforme as necessidades do mercado, direcionou-me para outra perspectiva de análise da disseminação das competências socioemocionais na educação básica pública do Distrito Federal, relacionada às nomenclaturas análogas. Essas, por sua vez, dizem respeito aos termos correlatos produzidos e disseminados pelos intelectuais orgânicos e tradicionais, assim como pelas organizações sociais e governamentais que consolidam as competências socioemocionais no processo educativo.

Com isso, no intuito de compreender como se organiza a disseminação das competências socioemocionais na rede pública de ensino do DF, indago: a quais termos a expressão “competências socioemocionais” está associada? Quais vocábulos fazem alusão ao socioemocional no documento?

Em seus estudos, Gramsci (2023, p. 111) afirmou que “[...] a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular”. Nos dias atuais, tal repetição é favorecida pelo acesso aos documentos das organizações multilaterais e sociais, amplamente divulgados na *internet*. A popularização de um conjunto de informações e justificativas, altamente reiteradas, tornam as reformas educacionais de cunho neoliberal legítimas e almeçadas. Estas, por sua vez, desencadeiam uma “hegemonia discursiva”, entendida como “[...] uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso,

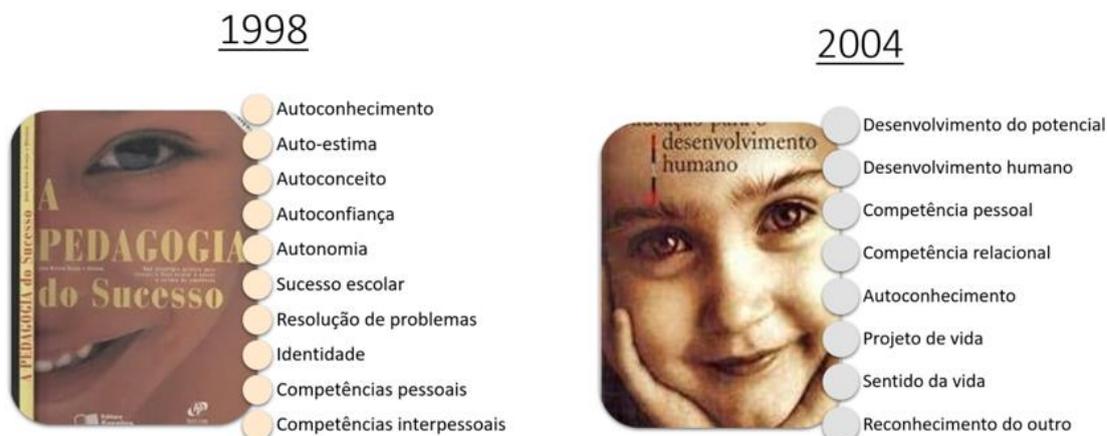
o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429).

Nesse movimento de colonização do discurso, práticas e uso das tecnologias, encontra-se a disseminação das competências socioemocionais que, por sua vez, está inserida em um arco de competências cognitivas, sociais, econômicas e globais, emanadas da OCDE (2015), entre outros organismos multilaterais. No intuito de determinar um tipo de formação escolar e humana baseada no capital humano, na eficiência, no aumento dos resultados socioeconômicos e em indivíduos e sociedades prósperas, a assimilação e aplicação dessa hegemonia discursiva não ocorre de prontidão. “Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 430).

Assim, para se chegar a legitimação das competências socioemocionais na BNCC, um longo caminho foi percorrido. No Brasil, este trajeto se inicia com a LDB – Lei nº 9.394/1996, passando pelos PCNs (1997), pelo PNE – Lei nº 13.005/2014, entre outras diretrizes e resoluções posteriores que inserem o desenvolvimento destas competências na educação básica (Brasil, 1996, 1997, 2014). Esse movimento, conduzido por uma rede de intelectuais orgânicos, empresários, governantes e sociedade civil, revela-se na alta capilaridade dos sujeitos que atuam na disseminação de consensos e dissensos, assim como na formulação de políticas públicas educacionais.

Com isso, a constituição das competências socioemocionais na educação básica pública do Distrito Federal, reflexo desse percurso nacional, fortaleceu-se pelas terminologias utilizadas reiteradamente nas classes de aceleração de aprendizagem, do programa Acelera DF e nas atividades desenvolvidas na parte diversificada do currículo, com estudantes do Ensino Fundamental e médio, do programa SuperAção Jovem. Nesse período, o termo socioemocional não estava assim delimitado e amplamente difundido. Ao longo da análise dos documentos do IAS, identifiquei termos que se associam e/ou aludem ao socioemocional (atributos que se relacionam a comportamentos, emoções e atitudes), aqui denominados de nomenclaturas análogas e que contribuíram para sua constituição, disseminação e consolidação (Figura 18).

Figura 18 – Nomenclaturas análogas ao termo competência socioemocional a partir dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem



Fonte: Elaborada pela autora (2024), a partir dos documentos Oliveira (1999) e André e Costa (2004).

Diante do exposto, observo uma diferenciação dos termos no decurso dos anos 1990 para os anos 2000. Shiroma, Campos e Garcia (2005) advertem que as palavras importam, fazem diferença e acarretam uma transformação nos discursos, ações, atos e expedientes utilizados pelas organizações sociais, multilaterais e governamentais. Com isso,

No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 428).

A hegemonia discursiva que se sobressaía nesse contexto educacional amparava-se na má qualidade de ensino como a maior inimiga da educação básica brasileira a ser combatida, pois esta gerava repetências contínuas, defasagem entre idade e série, abandono escolar e estudantes não alfabetizados. Assim, uma das soluções para tal situação, de acordo com esse entendimento e visando o prejuízo financeiro, era trabalhar o autoconceito do estudante, sendo considerado por Oliveira (1999, p. 31), a mais grave consequência, pois

A destruição da auto-estima leva a comportamentos indesejáveis e, frequentemente, propaga-se para outros aspectos da vida do indivíduo. A repetência não cria apenas um aluno fracassado: cria profissionais e cidadãos fracassados em todas as dimensões da cidadania, como eleitor, consumidor, contribuinte e ser produtivo.

Com uma perspectiva economicista da educação, em que está “torna-se um investimento que resulta no crescimento econômico, no aumento da produtividade, no

aumentos dos salários, na diminuição da desigualdade econômica e na erradicação da pobreza” (Spring, 2018, p. 16), a repetência escolar é entendida como uma cultura do fracasso que precisa ser substituída pela cultura do sucesso. Para isso, trabalhar aspectos socioemocionais como a autoestima, autoconceito, autoconfiança, etc., é crucial para o alcance do sucesso profissional, em vista do ser produtivo e não de uma educação omnilateral que considera o ser humano no seu todo – corpo e intelecto.

Com foco no sucesso do estudante, a pedagogia do sucesso não traz um conceito específico sobre as competências socioemocionais, mas reconhece tal competência ao dizer que “como o professor não tem de se preocupar tanto com o conteúdo e as atividades – que estão contidas nos livros dos alunos –, poderá dedicar mais tempo aos aspectos socioemocionais e às diferenças individuais (Oliveira, 1999, p. 80).

Esse tipo de concepção de educação, característico do neoconstrutivismo⁵⁴ e da pedagogia das competências, demonstra a centralidade do processo educativo nos mecanismos adaptativos do comportamento humano necessários para a adaptação ao meio material e social (Saviani, 2013a) e não na apropriação dos conhecimentos científicos conquistados pela humanidade ao longo da sua história. Dessa forma, os aspectos socioemocionais do Acelera DF perpassam quatro pilares⁵⁵ do programa, particularmente o terceiro, referente ao

Foco no aprender a aprender: habilidades básicas [que correspondem ao] autoconhecimento, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar contributivamente em grupos, expressar-se oralmente com clareza, saber dar e receber feedback, saber se organizar e cumprir prazos e metas. Essas habilidades não são objeto de ensino à parte, são desenvolvidas no processo e no contexto de cada projeto (Oliveira, 1999, p. 72).

O foco nas habilidades básicas⁵⁶ desenvolvidas no contexto de cada projeto do Acelera DF situa-se no campo da ação, do saber fazer – trabalho em grupo, comunicação, organização, prazos, metas – ao invés da apropriação do conhecimento científico. Para Spring (2018), essas habilidades interpessoais referem-se a traços de personalidade que ajudarão o

⁵⁴ O neoconstrutivismo valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana, funde-se com o neopragmatismo e as competências, assimiladas nos mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social (Saviani, 2013a).

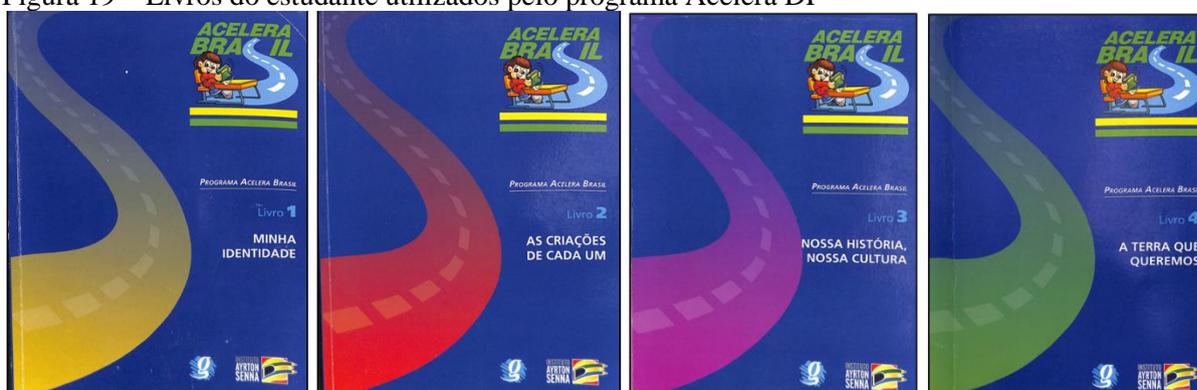
⁵⁵ “A arquitetura do programa apóia-se em quatro pilares básicos: 1) O aluno como foco do programa, 2) Foco no sucesso do aluno: os pequenos passos, 3) Foco no aprender a aprender: habilidades básicas e 4) O novo papel do professor” (Oliveira, 1999, p. 71).

⁵⁶ “As habilidades básicas, relacionadas com: métodos e técnicas de estudo; comportamento em sala de aula, em situação de grupo; exposição clara e fluente, escrita e verbal; comportamento social e responsabilidade individual” (Oliveira, 1999, p. 73).

trabalhador a ser bem-sucedido no ambiente de trabalho. Com isso, a capacidade de trabalhar em equipe é a habilidade mais importante para as empresas, tendo, na sequência as capacidades de: tomar decisões, resolver problemas, planejar, organizar, priorizar o trabalho, comunicar-se, obter e processar informações, analisar dados quantitativos, conhecimento técnico relacionado ao trabalho, entre outras (Spring, 2018).

Essas características também foram observadas na análise dos quatro livros dos estudantes (pertencentes ao *corpus* documental – materiais pedagógicos), assim intitulados: Livro 1 – Minha Identidade; Livro 2 – As criações de cada um; Livro 3 – Nossa história, nossa cultura e Livro 4 – A Terra que queremos.

Figura 19 – Livros do estudante utilizados pelo programa Acelera DF



Fonte: Lucena *et al.* (2009a, 2009b, 2009c, 2009d).

Esses materiais didáticos apresentam de forma implícita as competências socioemocionais, ao trabalharem a autoestima, autoconceito, autoconfiança, identidade, autonomia, sucesso escolar e resolução de problemas no processo e no contexto pedagógico de cada unidade.

No Livro 1, intitulado “*Minha identidade*” (módulo introdutório), o objetivo central é desenvolver o autoconceito e a autoestima dos estudantes, por meio do tema identidade. Para isso, as atividades perpassam ações como: 1) apresentar-se e apresentar outras pessoas – “agora escreva uma frase falando sobre você” (p. 12); 2) identificar características positivas próprias e de outros – “cada pessoa tem seus gostos e suas preferências” (p. 10); 3) relacionar-se com os diferentes grupos sociais com os quais convive – “compare suas características físicas com as de seus familiares” (p. 13); 4) identificar os sonhos para o futuro – “Você tem algum sonho para o futuro?” (p. 10), como mostram as imagens da Figura 20.

Figura 20 – Autoconceito, autoconhecimento e autoestima nas atividades didáticas

1 - Eu sou assim...

Nesta aula você vai...

- Aprender a preencher formulários, tabelas, questionários e fichas de identificação com seus dados pessoais.
- Conhecer os substantivos próprios.
- Reconhecer diferentes características físicas que nos identificam como indivíduos.
- Reconhecer semelhanças e diferenças quanto às características físicas.
- Respeitar a diversidade.
- Falar de suas características e gostos.

O QUE CHAMAMOS DE DADOS PESSOAIS?

1. Para se apresentar aos outros, é preciso conhecer a si mesmo. Anote seus dados pessoais neste formulário.

Nome: _____ Sobrenome: _____

Nome completo da mãe: _____

Nome completo do pai: _____

Nome dos irmãos: _____

Local de nascimento: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

10 dez

2 - Um ser vivo muito diferente

Revendando a lição de casa

- Peça a um colega que revise seu crachá, enquanto você revise o dele e, depois, cada um recorta o seu. Agora, pressione-o no local indicado no seu crachá, e sua impressão digital.
- Peça seu autorretrato e ouça as instruções do professor.
- Leia para seu colega o que você escreveu sobre a comparação das características com as de seus familiares.
- Compare sua certidão de nascimento com a de seu colega e responda:
 - Quais informações esse documento traz?

Nesta aula você vai...

- Conhecer um documento de identificação.
- Identificar semelhanças e diferenças entre as pessoas.
- Representar os adjetivos.
- Colocar números em ordem crescente.
- Resolver situação-problema envolvendo adição.
- Reconhecer diferentes unidades de medida.

O QUE DIFERENCIA UMA PESSOA DA OUTRA?

Sul ou no Norte, no Brasil, na Argentina, na Alemanha ou no Egito, dentro, na floresta, na neve ou na montanha, há pessoas em todas as idades.

14 outubro

Fonte: Lucena *et al.* (2009a, p. 7, p. 10, p. 12-14, grifos da autora).

Como se observa, em uma perspectiva pragmática de conhecer, identificar, comparar e reconhecer, as atividades propostas conduzem o estudante a uma identificação de si mesmo, dos outros e dos seus familiares a partir de características físicas, gostos, preferências e dados pessoais. Assim, é imperioso que o estudante aprenda a efetuar uma série de operações sobre si mesmo e os outros, com o objetivo de detectar semelhanças e diferenças comportamentais, ignorando as interações sociais, históricas e culturais presentes entre os indivíduos e a sociedade.

Tal perspectiva é ratificada na identificação das nomenclaturas análogas presentes nas atividades escolares de língua portuguesa, história e ciências, do Livro do estudante nº 4 – A Terra que queremos. O emprego dos termos: 1) “autoestima, autoconfiança e autoanálise” nas atividades de língua portuguesa sobre o uso do radical (p. 55-56); 2) “transformações emocionais e comportamentais” na atividade de ciência, referente ao desenvolvimento do corpo humano (p. 60) e 3) “sente e sentimentos”, nas atividades de gêneros literários e

Figura 22 – Autoestima, autoconfiança, autonomia nas atividades pedagógicas

Ícones
Os ícones são figuras que mostram qual é o tipo de atividade e você irá fazer e de que forma. Eles aparecem ao lado das atividades.

As atividades podem ser feitas das seguintes formas:

- Atividade individual
- Atividade em dupla
- Atividade em grupo
- Atividade coletiva

Os tipos de atividades são:

- Leitura
- Escrita
- Vamos refletir
- Jogo
- Recortes, colagens
- Trocando ideias

Ao lado das atividades, os ícones aparecem da seguinte forma: veja o exemplo:

Íco significa que você fará uma atividade escrita individualmente.

1 – A matemática nas ruas do bairro

Nesta aula você vai:

- Caracterizar o seu bairro.
- Identificar e representar os bairros vizinhos.
- Comparar os bairros da sua cidade.
- Traçar itinerários de um local a outro.
- Resolver situações-problema.
- Identificar a unidade de milhar.

DE QUE FORMA É POSSÍVEL REPRESENTAR OS NÚMEROS?

- Uma planta que você vê abaixo representa a cidade de Aracaju, capital de Sergipe. Observe a localização dos bairros e escreva o nome de:
 - dois bairros vizinhos;
 - dois bairros distantes um do outro;
 - um bairro situado ao norte do centro da cidade;
 - um bairro situado ao sul do centro da cidade;

Parte da planta de Aracaju

Um cubo é equivalente a quantas placas? E a quantas centenas?
Um cubo é equivalente a quantas barras? E a quantas dezenas?

Se trocássemos o cubo por placas, quantas placas haveria nessa representação? E quantas centenas?
Se trocássemos o cubo e as placas por barras, quantas barras no total haveria nessa representação? E quantas dezenas?

12. Representem estes números com o material dourado e percebam a diferença das quantidades.

a) 16 unidades: d) 47 unidades:
b) 16 dezenas: e) 47 dezenas:
c) 16 centenas: f) 47 centenas:

Agora você já sabe
— fazer o representação numérica de formas diferentes.

1. Faça a representação dos números abaixo de acordo com o que se pede e complete a tabela. Veja o exemplo na primeira linha.

QUANTIDADE	UNIDADES DE MILHAR AO TODO	CENTENAS AO TODO	DEZENAS AO TODO	UNIDADES AO TODO
4.000	4	40	400	4.000
6.000				
7.000			700	
	9			9.000
	8		800	
		100		
	3			
			50	

b) Todas as atividades humanas consomem algum tipo de energia. A maioria de energia mais utilizada atualmente são a elétrica e a gerada por combustíveis fósseis, como o petróleo e o óleo diesel. Na última década, os combustíveis renováveis, como o álcool e o biogás, ganharam importância na geração de energia. Ambos são fontes de energia renovável porque é possível, pelo replantio da cana-de-açúcar e de outras plantas, produzir continuamente esses combustíveis. Para isso, é preciso conservar o solo.

2. Estes são alguns dos animais que vivem na floresta Amazônica. Classifique-os em animais que vivem sobre o solo, nos rios e nas árvores.

	SOLO	RIOS	ÁRVORES
preguiça			
macaco			
tatu			
pirarucu			
capiçara			
arara			
peixe-boi			
onça-pintada			
jabuti			
jacaré			
ariranha			
tamanduá			

3. Crie uma situação utilizando porcentagem.
Na classe, você trocará de caderno com um colega e cada um irá explicar a situação que o outro criou.

4. Na aula 10, você irá realizar uma atividade em classe e precisará de material de sucata. Por isso, comece a juntar materiais como papelão de sorvete, palitos de fósforo usados, caixas de papelão, embalagens de sorvetes e de escova de dente, caixas de fósforo vazias, folhas de árvores e gravetos, um punhado de terra e de serragem, um pedaço de açúcar, feijão, arroz e milho e, se você tiver, bonecos e animais de brinquedo em miniatura.

4 – Notícias do Sul

Reverendo a lição de casa

- O professor fará uma lista na lousa com todas as razões apontadas. Compare com a sua e complete-a, se necessário.
- O professor irá corrigir oralmente. Confirmar se os animais foram agrupados corretamente.
- Troquem de caderno, resolvam e expliquem a situação criada pelo colega. Ele irá dizer se você a resolveu corretamente.

Nesta aula você vai...

- Criar e comparar manchetes.
- Conhecer o jornal por dentro.
- Resolver divisões de números naturais.
- Conhecer a relação entre solo, chuva, rio e enchentes.
- Conhecer as paisagens naturais e as atividades extrativas e agropecuárias da região Sul.
- Rever duas figuras planas: quadrado e retângulo.

COMO REDIGIR UMA BOA MANCHETE?

1. Crie uma manchete para esta notícia.

Em julho de 2007, ocorreram incêndios no Brasil, no Jigite Pan-Americano Rio 2007. No dia 17, a ginasta carioca Jade Barbosa conquistou a medalha de ouro na prova de salto da ginástica artística. No dia anterior, ela chorou, depois de comemorar sem erro nos barras sensacionais e pender a medalha individual.

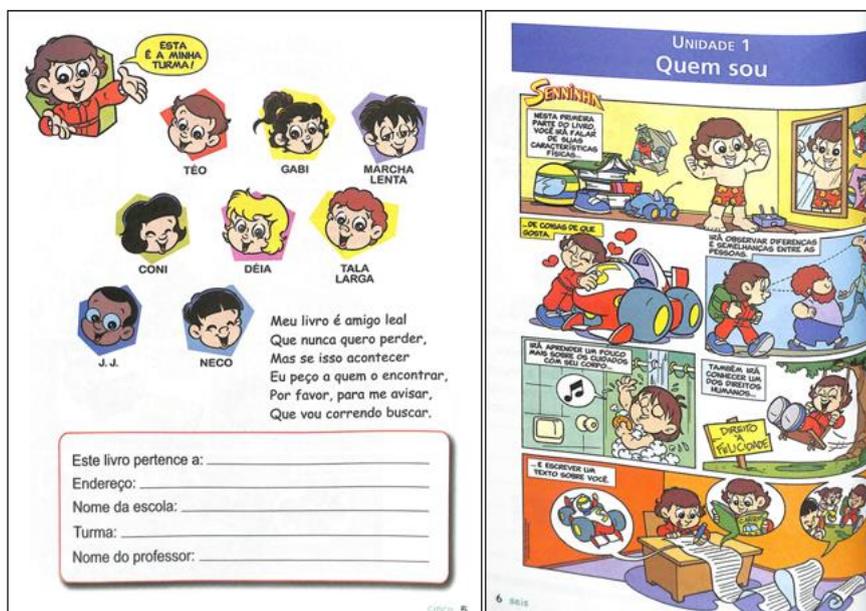
Veja como alguns jornais veiculados pela internet noticiaram o fato:

Fonte: Lucena *et al.* (2009a, p. 4; 2009b, p. 5 e p. 9; 2009c, p. 22-23, grifos da autora).

Os conhecimentos adquiridos com essas atividades relacionam-se com a perspectiva educacional da pedagogia das competências. Nessa abordagem, o processo de ensino-aprendizagem, baseado em competências, determina o lugar dos conhecimentos na ação. Os conhecimentos, com isso, seriam recursos utilizados para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões. Assim, sua validade está na sua disponibilidade para o momento certo (Ramos, 2011).

O material do Acelera DF conta, ainda, com a identificação de heróis e modelos de pessoas virtuosas, como o piloto Ayrton Senna, cujo esforço, tenacidade e espírito de luta estimulam os estudantes no seu processo de autossuperação, como afirma Oliveira (1999) (Figura 23).

Figura 23 – O personagem Senninha



Fonte: Lucena *et al.* (2009a, p. 5-6).

A presença do personagem Senninha reforça a ideia do individualismo e da responsabilização do indivíduo, em que o esforço é suficiente para alcançar qualquer objetivo, assim como se é livre para tomar qualquer decisão. Com isso, na cultura individualista pautada na ideia de sucesso financeiro, o estudante torna-se o responsável por seus próprios fracassos e sucessos.

Frente a esses elementos, o autoconceito é trabalhado em todos os livros do Acelera DF, ao desenvolver o gosto de fazer apresentações em público sem desmbaraço; ao estabelecer metas realistas, atingi-las e avaliá-las, além das habilidades de trabalhar de forma organizada e comunicar-se adequadamente. As atividades escolares permitem ao estudante perceber que é capaz de ter sucesso na escola, ao ver que dá conta de fazer o que lhe é proposto, elevando sua autoestima e descobrindo aspectos positivos em sua vida. A partir disso, é possível reconstruir um projeto de vida e de estudo, como aponta Oliveira (1999).

Tais prerrogativas demonstram a introdução da lógica empresarial no processo educativo, em que os estudantes vivenciam, na escola, situações a serem enfrentadas no mercado de trabalho. Para isso, se faz necessário atividades práticas de comunicação, aprender a atingir metas, autoavaliar-se, etc., reduzindo, assim, o autoconceito à capacidade de saber que se é capaz de fazer e descobrir aspectos positivos da vida. É a capturação das subjetividades para o capital que se desvela, no intuito de formar trabalhadores que se

empenham em atingir o máximo de eficiência e produtividade da empresa (Savini, 2013; Freitas, 2016).

Se o programa Acelera DF trabalha “[...] de maneira explícita com o cognitivo e, implícita, com o socioemocional” (Propato, 2020, p. 17), constituído, este último, pelo autoconceito, autoestima, identidade, sucesso escolar e resolução de problemas, o programa SuperAção Jovem, abrange as competências socioemocionais por meio do Paradigma do Desenvolvimento Humano⁵⁷ (André; Costa, 2004). Sem descartar os aspectos socioemocionais do Acelera DF, o SuperAção Jovem o amplia e o apresenta em um viés economicista mais humanitário.

Com isso,

o Paradigma do Desenvolvimento Humano parte da visão de que cada ser humano nasce com um potencial e tem direito a desenvolvê-lo. Propõe, também, que o conceito de desenvolvimento de uma nação não esteja mais restrito à ideia de mero crescimento econômico, mas passe a ser analisado como processo de ampliação da liberdade das pessoas de desenvolver seus potenciais e de, assim, poder fazer escolhas (André; Costa, 2004, p. 28).

Ao tentar desvencilhar-se da educação como investimento para o crescimento econômico, o Paradigma do Desenvolvimento Humano apresenta a perspectiva neoliberal de uma outra forma, recontextualizando-a ao novo cenário e redefinida como a garantia de opção em um mercado sem amarras. Para isso, se faz necessário desenvolver os potenciais dos estudantes (da maneira mais eficaz e econômica possível), enchendo-os com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje (Apple, 2003). A obtenção de bons empregos, ou melhor, a possibilidade de se ter opções de empregos, dependerá das competências desenvolvidas nas escolas.

Essa recontextualização é compreendida por Savini (2013) como o neoprodutivismo, ou seja, a refuncionalização da teoria do capital humano que assume um novo sentido – sai da lógica econômica centrada nas demandas coletivas e passa para a satisfação dos interesses privados, com ênfase nas capacidades e competências da pessoa – o que mantém a hegemonia da concepção produtivista na educação. No neoprodutivismo, segundo o mesmo autor, é o indivíduo quem precisa adquirir meios que lhe permita ser competitivo no mercado de trabalho e, para isso, é preciso exercer sua capacidade de escolha.

⁵⁷ Antonio Carlos Gomes da Costa elaborou o Paradigma do Desenvolvimento Humano, tendo como base o livro “Desenvolvimento como Liberdade”, de Amartya Sen e publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (IPEA-PNUD), no ano de 1999, assim como o relatório da, organizado por Jacques Delors.

Assim sendo, ao partir “[...] da crença de que o desenvolvimento de um país ou de uma comunidade depende fundamentalmente das oportunidades que oferece para que as pessoas desenvolvam plenamente seus potenciais” (André; Costa, 2004, p. 43), o SuperAção Jovem entende o desenvolvimento das competências por meio de três eixos: protagonismo juvenil, educação para valores e cultura da trabalhabilidade. Com eles, as competências pessoais (aprender a ser – ser você mesmo e construir um projeto de vida), relacionais (aprender a conviver – com as diferenças, cultivando novas formas de participação social), cognitivas (aprender a conhecer – apropriar-se de seus instrumentos de conhecimento e usá-los para o bem comum) e produtivas (aprender a fazer – atuar produtivamente, facilitando o ingresso e a permanência no novo mundo do trabalho) são trabalhadas em atividades que promovem plenamente os potenciais dos estudantes como pessoas, cidadãos e futuros profissionais (André; Costa, 2004), possibilitando-os estarem prontos para as possíveis oportunidades que terão.

As competências socioemocionais, portanto, associam-se aos termos desenvolvimento humano e do potencial, assim como das competências pessoais e relacionais que, por sua vez, perpassam o autoconhecimento, autoestima, autoconceito, autoconfiança, projeto de vida, sentido da vida, autorrealização, reconhecimento do outro, interação, comunicação, entre outros. Essas nomenclaturas análogas materializam a educação global como estratégia hegemônica do crescimento econômico e do ensino de competências necessárias às organizações multilaterais, pois, em uma realidade repleta de instabilidades e em que não se tem mais empregos seguros, tanto os empresários quanto os trabalhadores precisam investir no desenvolvimento do seu potencial para serem capazes de se adaptarem, aprenderem a aprender e reaprenderem.

Diante disso, as competências socioemocionais foram se constituindo por meio dessas nomenclaturas análogas e disseminadas nas propostas pedagógicas dos programas Acelera DF e Superação Jovem, contribuindo para a sua consolidação na educação básica pública do DF. A partir dessas nomenclaturas identificadas no Acelera DF e SuperAção Jovem, observei a presença delas e de outros termos que se correlacionam ao socioemocional, nos documentos oficiais da SEEDF, como apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 – Nomenclaturas análogas identificadas e extraídas dos documentos oficiais da SEEDF entre os anos de 2008 a 2023

Documento da SEEDF	Nomenclaturas análogas
Diretrizes Pedagógicas (2008)	Sucesso escolar do aluno, Desenvolvimento afetivo, Desenvolvimento de competências e habilidades, Formação integral, Dimensão emocional, Autonomia
Orientações Pedagógicas – Correção da Distorção Idade/Série (2012)	Desenvolvimento da afetividade como necessidade existencial e pedagógica
Currículo em Movimento – Ensino Fundamental Anos Iniciais (2014)	Formação integral rumo à emancipação, Resolução de problemas, Autonomia, Identidade, Afetivo , Protagonismo infanto-juvenil, Desenvolvimento integral, Autoexpressão, Elementos emocionais, Formação global, Relações interpessoais , Inserção social, Expressão de sentimento, Desenvolvimento geral, Dimensão da subjetividade, Desenvolvimento da autonomia , Desenvolvimento da subjetividade, Identidade como sujeito individual e coletivo, Tomada de decisões, Autoestima , Auto percepção, Relacionamento com o outro; Reconhecer-se como parte de grupos sociais, desenvolvendo valores necessários para o convívio em sociedade, respeitando diferenças culturais e religiosas
Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Finais (2014)	Autonomia, Identidade , Visão sobre si mesmo, Competências comunicativas, Desenvolvimento integral; Fortalecer laços de identidade do homem para que se reconheça como sujeito de sua própria história; Conscientizar de maneira ampla questões e indagações sobre indivíduos em seu contexto social; Formação integral, Dimensão afetiva, Situações-problema
Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Médio (2014)	Adaptação com flexibilidade, Formação integral, Educação integral, Protagonismo, Habilidades socioafetivas, Resolução de problemas, Autonomia , Desenvolvimento pessoal, Intersubjetivo, Identidade pessoal, Autoestima
Plano Distrital de Educação (2015-2024)	Integridade emocional, Educação integral, Formação integral
Currículo em Movimento do DF – Ensino Fundamental (2ª edição) (2018)	Formação integral, Resolução de problemas , Educação integral, Protagonismo juvenil, Desenvolvimento da pessoa, Flexibilidade, Promoção das potencialidades, Autoconhecimento, Autonomia, Autoestima , Complexo mundo emocional, Transformações emocionais, Dimensão afetiva, Desenvolvimento integral, Situações-problema , Desenvolvimento emocional
Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019)	Desenvolvimento integral, Potencialidades humanas, Formação integral, Autonomia, Identidade , Educação integral, Autoavaliação, Adaptação com flexibilidade, Desenvolvimento de potencialidades, Projeto de vida , Mediação e conciliação de conflitos, Integridade emocional, Autoestima ; Adotar práticas conciliatórias e estimular o aperfeiçoamento dos professores para o desenvolvimento de habilidades, tais como: comunicação não violenta, autocontrole e inteligência emocional, empatia e mediação de conflitos; Avaliação de aspectos comportamentais, incluindo <u>competências socioemocionais</u> , atitudes e valores, que fazem parte da formação integral do indivíduo e do desenvolvimento de todas as suas dimensões humanas, sendo avaliadas por meio de estratégias formativas, que devem respeitar a sua singularidade, suas forças e necessidades
Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2019)	Afetividade, Autoestima , Inteligência emocional, Cultura da paz, Protagonismo, Projeto de vida , Desenvolvimento humano, Educação integral, Desenvolvimento integral, Formação integral, Tomada de decisões, Autodescoberta, Subjetividade, Mediação de conflitos; Aspectos pessoais, relacionais , emocionais e sociais que interferem no desenvolvimento global do estudante; Processo educativo global, Mediação de conflitos; Conhecimento do corpo, em seus aspectos psicomotor, sensorial, afetivo e emocional; Escuta ativa, Condições socioafetivas, Pleno desenvolvimento das potencialidades , Tomada de decisão, Autoavaliação
Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio – 2ª edição (2020)	Desenvolvimento global, Autonomia , Empatia, Educação integral, Potencialidades , Aspectos afetivos, Desenvolvimento pleno, <u>Habilidades socioemocionais, Competências socioemocionais</u> , Flexibilização, Desenvolvimento humano global, Subjetividade, Desenvolvimento das potencialidades , Protagonismo, Formação integral, Construção da identidade , Autoavaliação, Compreensão das emoções, Autoconhecimento , Autogestão, Tomada de decisões, Competências intrapessoais e interpessoais, Projeto de vida , Situações-problema, Identidade, Resolução de problema
Caderno Orientador: unidade curricular Projeto de Vida (2022)	Autoconfiança , Desenvolvimento humano, Integralidade do ser, Autonomia , Protagonismo, Potencialidades , Formação integral, Projeto de vida , <u>Aspectos socioemocionais</u> , Adaptação com flexibilidade, Autoconhecimento , Amadurecimento emocional e social, Autocuidado, Gerenciar as emoções, Inteligência emocional, <u>Competências socioemocionais</u> , Relações interpessoais , Autorregulação, Autocontrole, Sucesso do estudante, Ser humano integral, Autoavaliação
Caderno Orientador Novo Ensino Médio Itinerários Formativos (2023)	Formação integral, Dimensão emocional e afetiva, Autonomia, Projeto de vida , Motivação, Flexibilidade, Adaptabilidade, Autoconhecimento , <u>Competências socioemocionais</u> , Escuta ativa, Potencialidades

Nota: as palavras em negrito correspondem às nomenclaturas análogas dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir dos documentos Distrito Federal (2008a, 2012, 2014a, 2014b, 2014c, 2015, 2018, 2019a, 2019b, 2020, 2022a, 2023).

Prosseguindo a análise, frente às nomenclaturas elencadas no quadro, destaco: 1) o quantitativo de termos com o prefixo “auto” que denotam a premissa individualista e meritocrática do neoliberalismo na formação de indivíduos voltados para si e para sua sobrevivência, independente dos outros; 2) a diversificação dos adjetivos que precedem o substantivo “desenvolvimento”, sendo o estudante o destinatário dessa capacitação desenvolvimentista, esta última, prioridade central do processo educativo que passa a educar a razão e a emoção; 3) a educação baseada em situações-problema e/ou resolução de problemas, sendo a formação de competências direcionada, primeiramente, às soluções da vida cotidiana, preparando, assim, os estudantes para as incertezas que o próprio sistema capitalista gera; 4) a formação integral e/ou educação integral que fundamenta as competências socioemocionais no ambiente escolar, tendo a escola que considerar a emoção, cognição e afetividade como dimensões indissociáveis do indivíduo (Souza; Almeida, 2020; Silva, 2022).

A presença das nomenclaturas análogas do Acelera DF e SuperAção Jovem nos documentos da SEEDF, portanto, assim como a ampliação de outros termos, até a chegada da expressão “competências socioemocionais”, demonstra o movimento histórico de repetição e recontextualização do conteúdo da educação global para a construção de consenso, mediada pela relação público-privada e materializada na educação do DF. Com isso, a constituição das competências socioemocionais se estabelece na construção de redes de relações e na transitoriedade de seus intelectuais orgânicos que disseminam as nomenclaturas socioemocionais na educação básica pública do DF. Ainda, tal movimento favorece a consolidação conceitual das competências socioemocionais, abordado na próxima seção.

3.4 Movimento de disseminação por meio de concepções, conceitos e conteúdos

O conceito de competências socioemocionais vem sendo formulado e reformulado por diversos autores e perspectivas teóricas, oriundos da administração, economia, educação e psicologia, sem, contudo, apresentar uma única definição para o termo. No entanto, o controle e a regulação de atributos da personalidade, motivações e emoções, assim como valores, atitudes e a capacidade de articulação e abstração de diversas competências e habilidades nos mais diversos contextos (criatividade, inovação, pensamento crítico, resolução de problema, comunicação, trabalho em grupo), são considerados pontos de intersecção entre a polissemia socioemocional (Duarte; Araújo, 2022).

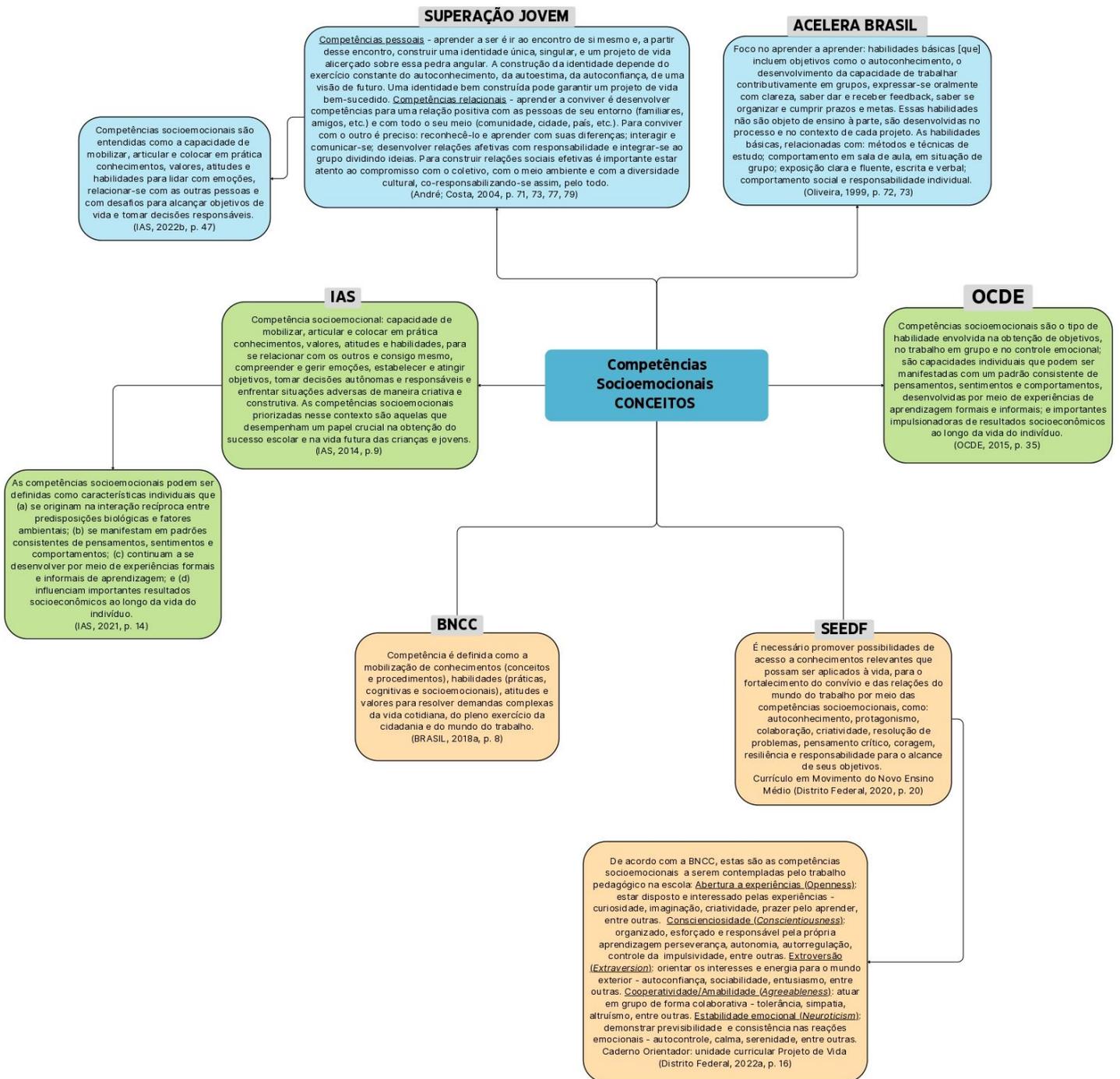
No intuito de compreender quais são os conceitos de competência socioemocional presentes no *corpus* documental e para que servem tais competências na educação básica

pública, verifiquei, ao longo da análise dos documentos oficiais e organizacionais, que no movimento histórico de repetição e recontextualização das nomenclaturas análogas para a construção de consenso, se estabeleceu também a consolidação e disseminação conceitual das competências socioemocionais. Com isso, procurei descrever e demonstrar, nesse raciocínio intelectual, pelo concreto dos documentos do IAS, OCDE, BNCC e SEEDF (Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio e Caderno orientador: unidade curricular Projeto de Vida), assim como pela abstração, no pensamento teórico, o movimento de aparência/essência (Kosik, 1976) do objeto de estudo.

À vista disso, extraí as definições de competências socioemocionais identificadas, conforme apresentado na Figura 24. Tal infográfico intenta mostrar o movimento de maturação conceitual presente nos documentos. Para qualificar esse entendimento e a leitura da imagem, na parte superior – cor azul, encontram-se as concepções iniciais, não diretivas ao termo socioemocional, como o Acelera Brasil e o início do SuperAção Jovem que constituem o prelúdio das competências socioemocionais.

Na parte central, na cor verde, estão os conceitos da OCDE e do IAS. Tal conceituação, mais elaborada e específica, apresenta um entrelaçamento e a incorporação do instituto às prerrogativas da OCDE. Por fim, na parte inferior – cor laranja, estão os conceitos inseridos na política pública da educação básica brasileira – BNCC e na política da educação básica pública do Distrito Federal – SEEDF. Esses dois últimos, mostram o alinhamento às propostas conceituais vistas anteriormente.

Figura 24 – Movimento de maturação dos conceitos de competência socioemocional



Fonte: Elaborada pela autora (2024), a partir dos documentos Oliveira (1999), André e Costa (2004), IAS (2014), OCDE (2015), Brasil (2018a), Sette e Alves (2021) e Distrito Federal (2020, 2022a); IAS (2022b).

Frente a esse movimento conceitual, a ação histórica de repetição do conteúdo da educação global para a construção de consenso se materializa, sendo reflexo das redes de relação e da transitoriedade dos intelectuais orgânicos, tanto na produção de conhecimento, quanto na sua disseminação. No intuito de demonstrar esse contexto, a análise a seguir

discorre a partir de trechos das definições apresentadas que contribuem para o desvelar desse processo.

Em primeiro lugar, evidencio a similaridade conceitual presente nos documentos do IAS, OCDE e BNCC. Tal fato ocorre, particularmente, na reiteração de determinadas partes, como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades”, “capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais” e “resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo”.

Esta ação de mencionar por diversas vezes trechos de documentos e/ou relatórios, nacionais e/ou internacionais, promove a hegemonia discursiva e a homogeneização das políticas educacionais em nível mundial, trazendo para o senso comum um conjunto de informações e justificativas que se tornam legítimas e almejadas. A definição de competências da BNCC demonstra esse movimento hegemônico discursivo, sendo uma síntese conceitual do IAS (“mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades”), reflexo da influente atuação desta organização social, junto ao MEC, na elaboração do documento (Souza; Almeida, 2020; Scherer; Nascimento; Cossio, 2020; Sousa; Iwasse, 2021).

Um segundo aspecto que corrobora e aprofunda essa análise diz respeito às expressões do Relatório Delors como “aprender a aprender”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”, encontradas especialmente nos conceitos iniciais do Acelera Brasil e SuperAção Jovem, sendo neste último, relacionadas ao termo competência – pessoal e relacional. A fundamentação epistemológica das competências socioemocionais, na educação, como visto na introdução e no primeiro capítulo, se pauta na Educação para o século XXI, de Jaques Delors, como na Pedagogia das Competências. A atuação do IAS na propagação dos Quatro Pilares da Educação, assim como na fundamentação das suas ações a partir dessa concepção educacional foi confirmada em André e Costa ao lembrarem que (2004, p. 8-9; p. 16)

As aprendizagens fundamentais recomendadas por esse histórico documento [Relatório Delors], respectivamente Aprender a Ser, Aprender a Conhecer, Aprender a Viver juntos e Aprender a Fazer, tão logo difundidas nos principais circuitos mundiais de educação e cultura, passaram a dar origem a novos estudos, reflexões e a estimular inúmeras inovações pedagógicas e debates públicos. Não tardou muito para que o Instituto [Ayrton Senna], tomando conhecimento do Relatório Delors, visse nele a possibilidade de fundamentar suas ações de forma a operacionalizar seus conceitos e princípios em práticas sociais transformadoras. [...] No campo educacional, nosso grande balizador pedagógico foram os Quatro Pilares da Educação para o Século 21. O desafio do Instituto Ayrton Senna, aqui, consistiu em,

partindo da descrição um tanto genérica dos grandes campos de aprendizagem, chegar à definição de competências, atitudes e habilidades e à construção de um conjunto de indicadores capazes de dar conta de sua mensuração.

Ao ter essas concepções sustentadoras das suas propostas, o IAS passou a defender o direito ao desenvolvimento pleno de potenciais, sendo “o ato de educar [...] como aquele que viabiliza a transformação do potencial de uma pessoa em competências e habilidades que lhe permitam viver, conviver, produzir e ampliar cada vez mais seu conhecimento acerca de si mesma e do mundo do qual é parte” (André; Costa, 2004, p. 29). Para o alcance desse desenvolvimento, as concepções de competências socioemocionais abarcam ações pragmáticas como: “trabalhar em grupo”, “expressar-se oralmente com clareza”, “saber dar e receber *feedback*”, “saber se organizar”, “cumprir prazos e metas”, “obtenção de objetivos”, “tomar decisões responsáveis e autônomas” (Oliveira, 1999; IAS, 2022b).

Tais ações exprimem um entendimento educacional em que o cotidiano do estudante tornou-se a referência central das atividades escolares, ou seja, os conteúdos significativos e relevantes são aqueles que possuem alguma utilidade prática em seu cotidiano. A esse utilitarismo junta-se o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (Duarte, 2010). Por isso, os conceitos socioemocionais apresentam também, em suas finalidades, “enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva”, “acesso a conhecimentos relevantes que possam ser aplicados à vida”, “colocar em prática” ou “resolver demandas complexas da vida cotidiana”, como observado nas definições do IAS, SEEDF e BNCC.

O conhecimento, nessa concepção hegemônica de educação denominada por Duarte (2010) de “pedagogias do aprender a aprender”⁵⁸, é considerado “[...] como uma ferramenta na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares” (Duarte, 2010, p. 37). Com o intuito de formar a capacidade adaptativa dos indivíduos, na luta contra o desemprego, as “pedagogias do aprender a aprender” acabam

deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar

⁵⁸ “Nas duas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das ‘pedagogias do aprender a aprender’ (Duarte, 2001), com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista” (Duarte; Silva; Duarte, 2024, p. 9).

determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas (Saviani, 2013a, p. 431).

A busca individual do conhecimento, na construção própria do método de conhecer, sendo a necessidade inerente à atividade escolar do estudante, faz com que a educação seja apenas funcional, com enfoque nos “métodos e técnicas de estudo”, como traz o conceito do Acelera Brasil. O anseio de preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em um acelerado processo de mudança, em que o conhecimento de hoje pode ser superado em poucos anos ou meses, leva ao desenvolvimento das potencialidades, traduzidas em habilidades relacionadas com o “comportamento em sala de aula, em situação de grupo”, “comportamento social”, “ao longo da vida”, como visto nas definições do IAS e OCDE.

O indivíduo, portanto, que não aprender a se atualizar estará condenado à defasagem de seus conhecimentos. Por isso, ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do estudante tornou-se uma atitude antipedagógica (Duarte, 2001, 2010).

O caráter adaptativo do “aprender a aprender” e da pedagogia das competências, embasado em concepções pragmáticas, instrumentais e utilitaristas do conhecimento, incide também sobre a subjetividade humana. Diante das exigências do capital flexível, com o modelo toyotista de produção, sinônimo de flexibilidade, diversificação, execução por demanda, desenvolvimento tecnológico e organizacional, poderes difusos e modelos participativos de gestão (Carvalho; Santos, 2016), se faz necessário identificar as características comportamentais dos trabalhadores indispensáveis para esse contexto de aumento de produtividade e competitividade das empresas.

Assim, as competências socioemocionais no ambiente escolar passam a formar esse novo perfil de trabalhador: flexível, com diversas capacidades (competências) a serem mobilizadas diante de situações imprevistas. Para isso, os conceitos de competências socioemocionais apresentam uma formação que visa um indivíduo capaz de ir ao “encontro de si mesmo”, “construir uma identidade única, singular, e um projeto de vida alicerçado sobre essa pedra angular”, “compreender e gerir emoções”, “tomar decisões autônomas e responsáveis”, buscando o “autoconhecimento, autoestima, autoconfiança” (André; Costa, 2004; IAS, 2022b).

Essa pretensão por produzir sujeitos capazes de “lidar com as emoções” e com “controle emocional” (presentes nos conceitos do SuperAção Jovem e OCDE), não visa a apropriação das objetivações em que se dá o processo de formação de todo ser humano (Duarte, 1993). Mas sim, enfatiza a tônica do empresário de si mesmo, em que é possível administrar a si, tal como se faz em uma empresa, pressupondo o progressivo controle dos

sentimentos e da dinâmica emocional. Assim, o investimento em tais competências socioemocionais, em vista de um sólido projeto de vida no futuro, relaciona traços da personalidade ao crescimento econômico (Carvalho; Santos, 2016; Silva, 2022).

É nesse sentido que se encontra, nos conceitos do IAS e da OCDE, as competências socioemocionais como “capacidades individuais que se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos”, “desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais” e “importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo” para o “sucesso escolar e na vida futura das crianças e jovens”.

A educação escolar que se fundamenta no desenvolvimento das competências socioemocionais concebe uma formação humana modelada pelo capital, em que os indivíduos são ensinados a combinar o saber, o saber fazer e o saber ser, resultando em um ser capaz de “autoconhecimento, protagonismo, colaboração, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, coragem, resiliência e responsabilidade para o alcance de seus objetivos” (Distrito Federal, 2020). Essa formação em termos comportamentais visa o desempenho efetivo e eficaz do padrão de resultados desejados pelo capitalismo, combinando conhecimentos, experiências e comportamentos em vista do interesse mercantil (Tondin; Andrade; Lemos, 2022), o que torna, por sua vez, todos os aspectos da vida aplicados ao raciocínio econômico (Spring, 2018).

Assim, o autoconhecimento, protagonismo, criatividade, etc., estão a serviço da estratégia hegemônica do capital, como investimento no capital humano, pois ser protagonista, nessa perspectiva, é fazer com que o estudante acredite ser o autor de sua própria dominação e, com isso, ter a “responsabilidade individual”, “co-responsabilizando-se” (Oliveira, 1999; André; Costa, 2004) pelas ações sociais e, conseqüentemente, por suas conquistas e fracassos. Para isso, é preciso desenvolver comportamentos resilientes frente às incertas realidades a serem enfrentadas que geram a necessidade de tomadas de decisões acertadas, assim como a criatividade. No entanto, tal objetivo não está para a busca de transformações radicais da realidade social, mas sim para encontrar novas formas de ação que permitam a melhor adaptação e manutenção da sociedade capitalista (Duarte, 2001; Quadros; Krawczyk, 2021; Silva, 2022).

Nesse mesmo sentido, se encontra o “aprender a conviver”, presente nos conceitos das competências socioemocionais que trazem o “relacionar-se com as outras pessoas” “para o fortalecimento do convívio e das relações do mundo do trabalho” (André; Costa, 2004; Distrito Federal, 2020; IAS, 2022b). Na tentativa de apresentar um viés mais humanitário do capital, o reconhecimento do outro, do meio ambiente e da diversidade cultural se dá em uma

“relação positiva com as pessoas de seu entorno e com todo o seu meio”, mediante o “aprender com suas diferenças; interagir e comunicar-se; desenvolver relações afetivas com responsabilidade e integrar-se ao grupo dividindo ideias” (André; Costa, 2004; IAS, 2022b). Para além dos princípios morais da aceitação do outro e aceitação da diferença – não questionados, o “relacionar-se com as outras pessoas”, na verdade, legitima a sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente (Duarte, 2001, 2010), pois transforma as interações sociais em vista do crescimento econômico e da produtividade (Spring, 2018).

Com isso, acredita-se ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social. Tal perspectiva, aliada ao conhecimento válido à medida de sua utilidade na prática cotidiana, fortalece a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades (Duarte, 2010) e não a sua suplantação.

Ainda, a finalidade por trás do “acesso a conhecimentos relevantes” “para o fortalecimento do convívio” (Distrito Federal, 2020), intenta,

Por um lado, dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se tome generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual. Por fim, é necessário, nessa ótica, difundir o ideal da participação colaborativa, construtiva, otimista, em oposição ao espírito pouco construtivo daqueles que criticam o projeto social atualmente hegemônico (Duarte, 2001, p. 75).

A difusão da participação colaborativa no intuito de mascarar as desigualdades sociais e tornar a condição concreta suportável, corroborada pela hegemonia discursiva do capital, por meio de projetos educacionais do empresariado e organizações sociais, faz com que as competências socioemocionais capturem a subjetividade estudantil como uma forma de expansão do capital a todas as dimensões da vida humana. Para isso, o trabalho pedagógico na escola passa a embasar-se na “abertura a experiências (*Openness*)”, “conscienciosidade (*Conscientiousness*)”, “extroversão (*Extraversion*)”, “cooperatividade/amabilidade (*Agreeableness*)” e “estabilidade emocional (*Neuroticism*)”, como aponta o conceito socioemocional da unidade curricular Projeto de Vida, da SEEDF (Distrito Federal, 2022a).

O documento “Caderno Orientador: unidade curricular Projeto de Vida” (Distrito Federal, 2022a) menciona que tal conceito fundamenta-se na BNCC que, por sua vez, não apresenta uma definição do que é socioemocional. Canettiéri, Parahyba e Santos (2021) recordam que o termo possui duas menções ao longo de todo o texto: uma na introdução, no conceito de competência, demonstrado na Figura 24 e outra no capítulo 5.1, na área de

Linguagens e suas Tecnologias – Ensino Médio⁵⁹. Esse relativismo epistemológico que leva a uma ausência de referências (Duarte, 2010) por parte da Base, desvela, no entanto, a possibilidade de recontextualização do conteúdo da educação global que vai se reconfigurando a partir dos variados contextos.

Os conceitos de competência socioemocional apresentados pelos documentos da SEEDF materializam essa recontextualização, trazendo uma síntese amadurecida da pedagogia das competências e do “aprender a aprender”. O conceito do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio traz, em seu bojo, o desenvolvimento de potenciais, com “promover possibilidades”; o pragmatismo e utilitarismo educacional pelos “conhecimentos relevantes que possam ser aplicados à vida; o aprender a conviver no “fortalecimento do convívio e das relações do mundo do trabalho”; a subjetividade neoliberal, por meio do “autoconhecimento, protagonismo, colaboração, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, coragem, resiliência” e o crescimento econômico, presente na “responsabilidade para o alcance de seus objetivos” (Distrito Federal, 2020).

Por sua vez, o conceito exposto na unidade curricular Projeto de Vida (Distrito Federal, 2022a), alicerçado na “abertura a experiências (*Openness*)”, “conscienciosidade (*Conscientiousness*)”, “extroversão (*Extraversion*)”, “cooperatividade/amabilidade (*Agreeableness*)” e “estabilidade emocional (*Neuroticism*)”, retoma a teoria dos Cinco Grandes Fatores – modelo do *Big Five*, base das concepções socioemocionais da OCDE e IAS, como visto no primeiro capítulo. Smolka *et al.* (2015) contestam tal teoria, pois esta reduz a personalidade a poucos traços analisáveis separadamente, além dos riscos de simplificar a complexidade do desenvolvimento humano e de estigmatizar os estudantes que não demonstrem as competências estipuladas como desejáveis.

Com isso, nesse movimento histórico de disseminação, repetição e maturação dos conceitos das competências socioemocionais outra contradição se estabelece. Enquanto as competências socioemocionais em documentos oficiais possibilitam a formação emocional e a responsabilidade da educação escolar acerca desse aspecto formativo; o enfoque socioemocional na BNCC e demais documentos educacionais provenientes deste, se fundamenta na captura das subjetividades da classe trabalhadora em prol da ordem

⁵⁹ “A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a **dimensões socioemocionais**, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (Brasil, 2018a, p. 481, grifo da autora).

meritocrática. Esta, por sua vez, se fundamenta em uma sociabilidade pautada no esforço individual e na naturalização das relações, dos modos de se posicionar no mundo e da intencionalidade das práticas escolares.

Tal enfoque meritocrático das competências socioemocionais, em vista da formação de subjetividades neoliberais, se fortalece com as estratégias de comunicação estabelecidas pelas relações público-privadas e suas redes, como outra via do processo de disseminação dessas competências.

3.5 A comunicação e o uso de dados como estratégias de disseminação

Com o propósito de compreender quais são as formas de propagação das competências socioemocionais empregadas na educação básica pública do DF, para além da constituição das nomenclaturas análogas e conceitos, identifiquei duas outras estratégias: **as evidências e a comunicação**. Essas ações complementam o movimento hegemônico para a construção de consensos e dissensos, assim como para a produção de sujeitos flexíveis.

A atuação em rede de grupos empresariais e lideranças sociais, a partir de alianças com o poder público, em vista da disseminação dos conteúdos da educação global baseada em competências e habilidades, tem como objetivo a reorganização da política educacional, em prol da manutenção do capital, pela via da política neoliberal. Para isso, tais grupos operam de forma a influenciar discussões, planejamentos, implementações e decisões dos rumos das políticas junto aos governos.

Para atingir esse nível de influência, o IAS definiu como objetivo organizacional a “[...] atua[ção] em escala, ou seja, ingressar na lógica dos grandes números, transformando as práticas educativas – que hoje são uma exceção em nosso país – na regra feliz de amanhã” (André; Costa, 2004, p. 31). Tal intenção é verificada no Termo de Cooperação Técnica nº 14/2007 do Acelera DF, em que o instituto afirma seu interesse pelo maior alcance possível, dos seus programas, do território nacional (Figura 25).

Figura 25 – Consideração inicial do IAS, presente na introdução do Termo de Cooperação Técnica do Acelera DF

e) CONSIDERANDO que o IAS tem interesse em difundir, no maior território possível, as ações realizadas no âmbito dos PROGRAMAS, como maneira de contribuir para a alteração da realidade social brasileira, em especial, para o desenvolvimento integral das crianças e jovens brasileiros enquanto cidadãos; e,

Assim, a decisão estratégica de apoiar o desenvolvimento dos programas Acelera Brasil e SuperAção Jovem visava a sua “[...] disseminação em todo o país” (Oliveira, 1999, p. 62), pois a implementação desses programas educacionais “[...] implica alteração de políticas, cultura e práticas gerenciais e pedagógicas” (Oliveira, 1999, p. 113). Com isso,

O objetivo principal não é simplesmente o de tornar a escola mais eficiente ou eficaz. Trata-se de alterar a lógica de atuação da própria escola a partir da redefinição dos parâmetros aceitáveis para a qualidade de seu desempenho. Em outras palavras, trata-se de definir uma nova política para a rede educacional e de implementar essa política a partir de um projeto concreto de regularização do fluxo escolar. O programa de aceleração é apenas o meio de implementar a política de regularização do fluxo, e não o seu objetivo (Oliveira, 1999, p. 113).

Em vista da definição de políticas públicas para mudanças estruturais nas redes educacionais, o IAS, com a contribuição do intelectual orgânico Antonio Carlos Gomes da Costa, construiu uma estratégia de trabalho, em 1996, habilitando-o a gerar desenvolvimento humano em escala. Com a finalidade de enfrentar a lógica dos grandes números e sair das ações de atenção direta que atingem uma pequena parcela do público-alvo da organização, essa estratégia de trabalho corresponde a dois eixos: influir e fazer (André; Costa, 2004).

O primeiro eixo – influir – consiste em mobilizar as forças sociais (governo, empresariado e sociedade civil), com o objetivo de instalar uma nova consciência social sobre o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes. Para isso, implantaram o Centro de Comunicação pelo Desenvolvimento Humano que faz intervenção social em escala, pelas ações de advocacia social, mobilização social e pedagogia social (André; Costa, 2004).

O segundo eixo – fazer – abrange o Centro de Tecnologias Sociais, um centro de produção de conhecimento e tecnologias bem-sucedidas em desenvolvimento humano, onde se cria, implementa, avalia e sistematiza conhecimentos e tecnologias sociais (André; Costa, 2004). Com isso, a estratégia de trabalho em larga escala do IAS ocorre pela elaboração de conhecimentos e tecnologias sociais e pela divulgação, disseminação de seus ideais e programas educacionais.

Na criação dos conhecimentos e tecnologias sociais, o IAS utiliza-se do respaldo de pesquisas científicas e conhecimentos técnicos, sempre fundamentando-se em evidências que, por sua vez, justificam propostas, programas e políticas públicas (André; Costa, 2004; IAS, 2022b). Para isso, o acompanhamento e sistematização dos seus programas educacionais, como o Acelera DF e SuperAção Jovem, tornaram-se fundamentais para o processo de disseminação e distribuição em larga escala. É no processo de acompanhamento que o instituto colhe os dados e informações, por meio de relatórios de monitoramento e da adoção

de um sistema informatizado, o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI), preenchidos pelos professores da SEEDF designados para a supervisão e coordenação dos programas (Figura 26).

Figura 26 – Cláusulas referentes ao objeto e as atribuições dos partícipes

<p>1.3.- O GDF se responsabiliza pela exatidão de todos os dados e informações que vier fornecer ao IAS, sejam estes dados solicitados diretamente pelo IAS, _____ inclusive, mas não limitados, aos dados e informações relativos ao número de crianças e professores a serem atendidos e abrangidos pelos PROJETOS, sendo a inexatidão de referidas informações e/ou dados considerada grave infração aos termos do presente Termo.</p>
<p>h) adotar sistema informatizado de dados, SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações - com disponibilidade de acesso garantida ao IAS, para acompanhamento das ações desenvolvidas no âmbito do PROJETO, garantindo a emissão de relatórios que contenham perfil de atendimento, perfil de turmas, acompanhamento do desenvolvimento de leitura e escrita, cumprimento dos dias letivos, frequência de professores e alunos e transferências.</p>
<p>f) enviar, bimestralmente, ao Instituto Ayrton Senna, até o último dia útil do bimestre a que se referir, os relatórios de monitoramento do Programa, na forma como o Instituto Ayrton Senna vier a solicitar;</p>
<p>i) responsabilizar-se pela exatidão das informações e dados que vier a fornecer ao Instituto Ayrton Senna, no prazo a ser ajustado de comum acordo entre os PARCEIROS, solicitados diretamente pelo Instituto Ayrton Senna ou por empresa e/ou prestador de serviços que o Instituto Ayrton Senna vier a contratar para auxiliar na realização das atividades a que o Instituto Ayrton Senna se compromete por meio do presente;</p>

Fonte: Distrito Federal, 2007f, p. 2 e 4; 2009e, folha 101.

A periodicidade do envio mensal, bimestral, semestral e/ou anual dos relatórios de monitoramento (Anexo A), associada a exigência da exatidão das informações e dados está para “a produção e disseminação de conhecimentos com base em evidências visando a educação integral” (IAS, 2022b, p. 15). Tal perspectiva apresenta dois aspectos imprescindíveis para essa análise: a coerção e a metodologia das evidências.

No primeiro aspecto, a coerção se estabelece na ingerência do IAS em determinar o tipo de acompanhamento dos programas, via recolhimento de dados e informações que, por sua vez, são obtidos por relatórios de monitoramento e adoção do SIASI. Essa ação, demonstra a hegemonia coercitiva, não atrelada a força física, mas a uma dominação que submete outros grupos ao seu poder (Gramsci, 2002) pela imposição de suas propostas, dissimuladas nas cláusulas dos termos de cooperação técnica. Assim, quando o IAS delimita que o “GDF se responsabiliza pela exatidão de todos os dados e informações que vier a fornecer” (cláusula 1.3 e letra i), sendo o descumprimento de qualquer cláusula motivo de

rescisão contratual, a coerção é instituída, juntamente com a anuência do governo distrital que consente essa forma de acompanhamento.

No segundo aspecto, a metodologia das evidências é apresentada por Quadros (2020) como a abordagem teórico-metodológica utilizada pelo empresariado, de origem das ciências naturais, sobretudo da medicina. A finalidade do uso desta metodologia está para aferir se determinada ação funcionou ou não. Ao atrelar tal intento às premissas do empresariado, a educação é trabalhada a partir da performance em índices, testes padronizados, intervenções em escalas de impacto, estipulando o que é mais eficiente para cada tipo de objetivo. Essa perspectiva educacional baseada em evidências, portanto, se insere na prática da NGP, do *accountability*, em que tudo deve ser submetido à avaliação em termos de desempenho, em torno do que gera ou não produtividade.

Mas a produção dos conhecimentos baseada em evidências (eixo fazer) precisa tornar-se consenso entre os educadores e a sociedade civil e, para isso, ser propagada pelos meios de comunicação. Aqui se encontra outra característica do movimento de disseminação das competências socioemocionais – a divulgação dos dados, conceitos e programas. “Além da ação concreta nos municípios, o Instituto [Ayrton Senna] desenvolveu um programa de avaliação externa e um programa de comunicação social, que passaram a se constituir num elemento fundamental para a difusão da ideia [Acelera Brasil]” (Oliveira, 1999, p. 62).

No intuito de legitimar suas propostas e se inserir no debate político sobre educação, difundindo suas ideias em escolas, entidades, governos e na sociedade em geral (eixo influir), o IAS estabelece estratégias de comunicação. Essas precisam ser adotadas em suas parcerias, cabendo ao instituto a aprovação de todo e qualquer material que vier a ser produzido, como observado na VI cláusula contratual do programa Acelera DF (Figura 27).

Figura 27 – VI cláusula contratual do programa Acelera DF que versa sobre a divulgação

VI.- DA DIVULGAÇÃO
6.1.- A divulgação das atividades relativas ao PROJETO será realizada pelo IAS, à sua inteira discricção.
6.1.1.- Em função do disposto na Cláusula 6.1. acima, o GDF desde logo autoriza o IAS a mencioná-lo como executor do PROJETO e participante do PROGRAMA, comprometendo-se a indicar ao IAS, no prazo máximo de 10 (dez) dias úteis a contar da assinatura do presente Termo a logomarca que deverá ser utilizada para esse fim.
6.2.- A divulgação do PROJETO e/ou do presente Termo, pelo GDF, seja realizada em periódicos, rádio, televisão e quaisquer outros meios de comunicação, somente poderá ser efetivada após a prévia autorização, por escrito, do conteúdo, dizeres e material por parte do IAS, o que inclui, mas não está limitado, à aprovação de press-release e briefings, sob pena de ser caracterizada infração grave aos termos deste.
6.3.- Convencionam os PARTICIPES, ainda, que sempre que houver a divulgação do PROJETO, deverá ser destacado que o PROJETO integra o PROGRAMAS desenvolvidos pelo IAS, bem como o nome das instituições que apoiarem o PROJETO, de acordo com a estratégia de comunicação a ser estabelecida com o IAS, previamente.
6.3.1.- Ajustam os Participes, também, que o IAS poderá vir a indicar ao GDF outros parceiros apoiadores do PROJETO, devendo, neste caso, o GDF observar as regras estabelecidas neste Capítulo VI para fins de divulgação.
6.4.- Não obstante o disposto na Cláusula 6.3. acima, o GDF se compromete a não invocar e/ou utilizar, sob qualquer título e/ou pretexto, o nome ou a imagem do IAS, o nome e/ou a imagem das instituições que apoiarem o PROJETO, como forma de auto-promover-se, ou ainda associando-o a quaisquer projeto e/ou atividade e/ou produto em que não houver a participação efetiva do GDF, do IAS e o apoio das referidas instituições parceiras.
6.5.- É terminantemente proibida a utilização dos PROJETOS e/ou qualquer material relativo aos PROGRAMAS e/ou do nome e/ou imagem do IAS e/ou do nome ou imagem de quaisquer diretores do IAS para fins políticos de qualquer espécie e/ou promoção de campanhas políticas de qualquer natureza.
6.6.- Finalmente, o GDF não poderá utilizar, em nenhuma hipótese, o nome e/ou a imagem do piloto Ayrton Senna da Silva.

Fonte: Distrito Federal, 2007f, p. 6.

Nesse processo coercitivo de divulgação das atividades relativas às ações dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, destaco o controle exercido pelo IAS na disseminação das informações. É de responsabilidade do instituto realizar a divulgação (cláusula 6.1), definir o que será veiculado (cláusula 6.2), assim como disponibilizar, ao GDF, os “[...] dados e informações dos programas que sejam essenciais para que o mesmo possa realizar as atividades a que se obrigou” (Distrito Federal, 2007f, p. 5), incluindo aqui a “divulgação dos resultados da avaliação [externa e dos indicadores de correção do fluxo escolar], nos meios de comunicação” (Distrito Federal, 2007f, p. 5) que estão à inteira discricção do IAS.

Essa prática de propalação dos dados, avaliações e atividades dos programas, materializa a ingerência neoliberal na educação básica pública do DF, por meio da privatização na educação, em que os parâmetros de funcionamento da escola seguem a lógica empresarial (*accountability*). O domínio sobre a veiculação das informações favorece a padronização do ensino em competências, a responsabilização dos profissionais da educação sobre os desempenhos e a definição de planejamentos, instrumentos de pressão para o alcance dos indicadores (Freitas, 2018), corroborando com a hegemonia coercitiva.

Ao definir o que e como se deve ensinar, a partir das metodologias e materiais pedagógicos dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, avaliações são estipuladas na

aferição do alcance ou não das metas e indicadores estabelecidos. A divulgação dos resultados nas mídias, faz parte de uma série de

mecanismos [que] estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas (Freitas, 2018, p. 80).

Com isso, a visibilidade das informações, nos mais diversos meios de comunicação (cláusula 6.2), permite construir a legitimação de um senso comum favorável às reformas educacionais, assim como a aceitação de um conceito de sociedade e de educação, embasado no discurso técnico-científico. Para isso, enfatiza que os programas Acelera DF e SuperAção Jovem são desenvolvidos pelo IAS (cláusula 6.3) e o GDF/SEEDF é apenas o executor e participante (cláusula 6.1.1) da ação. Em outras palavras, é imprescindível transformar em consenso que a qualidade da educação básica pública depende da sua inserção na lógica do mercado, o que, na verdade, corresponde a destruição das redes públicas de ensino, como adverte Freitas (2018).

As estratégias de comunicação do IAS também se amparam na constituição das redes de relações. As cláusulas 6.3 e 6.3.1 sancionam a menção das instituições parceiras apoiadoras dos programas nas diversas formas de divulgação. Dessa forma, a operação por meio das redes é fortalecida, assim como a sua finalidade: garantir as competências e habilidades necessárias para a atividade econômica e a formação de subjetividades neoliberais, de forma que tais iniciativas estejam dentro da sua visão de mundo.

À vista disso, retomo a rede de relações apresentada na Figura 16 e ressalto a interação da presidente do IAS, Viviane Senna, e da professora e então secretária de educação do DF, Maria Helena Guimarães, com o Movimento Todos pela Educação (TPE)⁶⁰. Elas compunham a comissão técnica do TPE, no tempo de sua fundação, no ano de 2006. Entre as diversas

⁶⁰ Sobre o Movimento Todos pela Educação, conferir Martins (2013).

formas de atuação do TPE está a “mobilização e comunicação” que objetiva “[...] disseminar as informações e os conhecimentos gerados e mobilizar os diversos segmentos da sociedade” (Martins, 2013, p. 100), por meio do atendimento de profissionais da comunicação (jornalistas, radialistas, publicitários, relações públicas, profissionais da televisão e do marketing), entre outros encaminhamentos.

A construção de alianças em redes que contam com o apoio das mídias, portanto, corrobora o processo de controle – hegemonia coercitiva – do que divulgar, onde, quando, como, com quem e para quem. Assim, o IAS, por meio das suas estratégias de comunicação, mobiliza e orienta os diferentes públicos relacionados ao universo da educação e a sociedade como um todo, firmando consensos, dissensos e estabelecendo um mesmo discurso e ações hegemônicas. Com isso, o trabalho em escala do instituto é favorecido, com o objetivo de alcançar a maior parte possível do país, intensificando seu relacionamento com estados e municípios e, conseqüentemente, a incidência em políticas públicas.

Dessa forma, a disseminação das competências socioemocionais pelos conceitos e programas, embasados em evidências, torna-se senso comum, pelas estratégias de comunicação, passando a sua incorporação nas políticas públicas educacionais. À vista disso, tem-se a aceitação de tais competências, no ambiente escolar que legitima e desenvolve as propostas advindas da relação público-privada.

3.6 A materialização da disseminação socioemocional na rede pública do DF

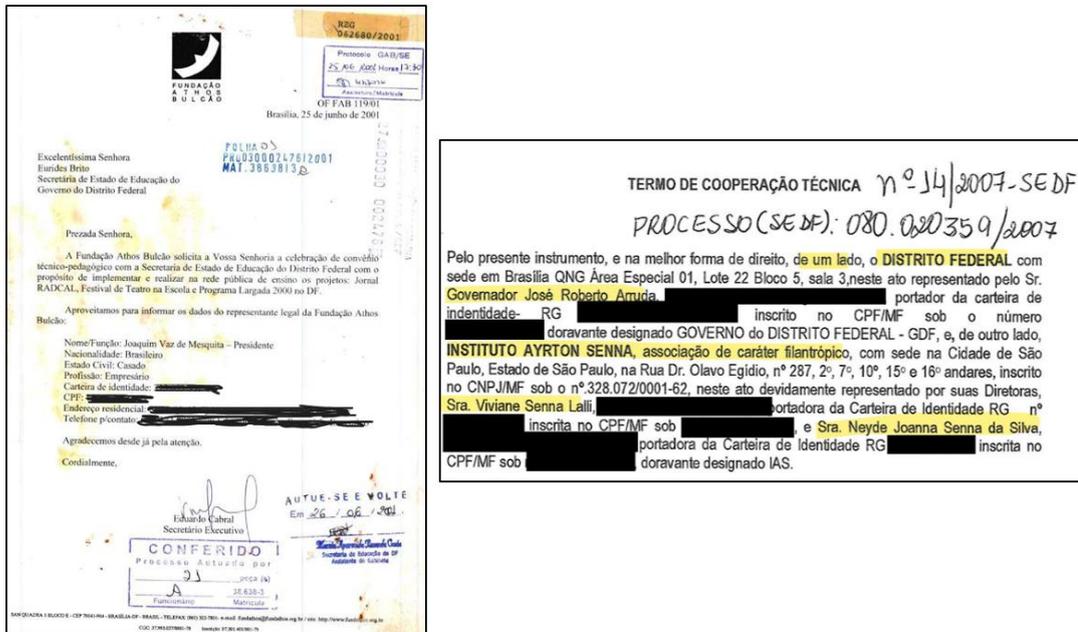
Mediante o percurso analítico desenvolvido até esse momento, entendo que as formas de propagação das competências socioemocionais, na educação básica pública do DF, se exprimem pelas nomenclaturas análogas, conceitos e programas educacionais, baseados em evidências, assim como a sua divulgação, pelos meios de comunicação para a criação de consensos. Tais formas se materializam nas redes de relações, na relação público-privada e nas políticas da educação básica, vias de mediação entre o projeto neoliberal e o processo de ensino-aprendizagem.

Com base nisso, prossegui com a análise no intuito de compreender como se organiza o movimento de disseminação dessas competências e se há e como ocorre a gestão e implementação delas na rede pública de ensino do DF. Diante da análise documental, caracterizo a organização da disseminação das competências socioemocionais em três aspectos: a PPP com a SEEDF, a ingerência sobre os gestores e professores e a reverberação sobre políticas distritais, documentos, projetos e ações pedagógicas.

No concernente a parceria público-privada, uma das vias do IAS para a materialização dos seus ideais, ressalto a interação direta do instituto com os municípios, estados e o Distrito Federal. No início do programa Acelera Brasil, “em dezembro de 1996, 19 prefeitos recém-eleitos reuniram-se em São Paulo, a convite do Instituto Ayrton Senna, para discutir como implantar programas de correção de fluxo escolar em seus municípios” (Oliveira, 1999, p. 64).

Esse procedimento, de contato imediato com prefeitos e/ou governadores, foi verificado nos processos dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, pela carta convite da Fundação Athos Bulcão para a celebração do convênio do programa Largada 2000 (antigo SuperAção Jovem), assim como pelo envolvimento do então governador José Roberto Arruda, na assinatura do Termo de Cooperação Técnica do Acelera DF (Figura 28).

Figura 28 – Interação do IAS com a SEEDF e o GDF



Fonte: Distrito Federal, 2001, folha 1; 2007f, grifos da autora.

O acesso direto e amplo do IAS com o alto escalão do governo distrital demonstra a sorrateira privatização na educação, por meio da rede de relações e da relação público-privada. Ao invés do fortalecimento das ações distritais, pelos programas desenvolvidos pela secretaria de educação, apoia-se as organizações sociais, cujo trabalho enfraquece a rede pública de ensino como espaço democrático garantidor do direito à educação e transforma-a em uma rede gerencial a consolidar a hegemonia do capitalismo neoliberal.

Tal ação, induz a privatização, pois, não retira os impedimentos que afetam a educação básica pública do DF, como turmas numerosas, grande quantitativo de professores

contratados, instalações precárias, entre outras. Ao não reconhecer os limites estruturais da ação da escola, a atuação de organizações sociais na educação básica do DF, acrescenta mais exigências sem remover os desafios. Nessas condições, as escolas tendem a falhar, e conseqüentemente se tornam candidatas à privatização (Freitas, 2018).

Assim, a partir das aprovações dos programas pelas instâncias maiores – governo e/ou SEEDF – a disseminação das competências socioemocionais passa por um segundo momento: o ambiente escolar. Para esse modelo chegar às escolas, foi realizado uma “prospecção, incentivo à mobilização e mobilização das escolas da rede pública, para a participação” (Termo de cooperação n 14/2007) nos programas. Essa etapa da adesão das escolas e professores deve ser voluntária, conforme Oliveira (1999, p. 65), sendo

O ideal, preconizado pelo programa, é que nos estágios iniciais de implementação sejam envolvidos diretores, escolas e professores que tenham motivação própria. Com o tempo e o sucesso, os demais virão. O programa não recomenda investir tempo em convencer os descrentes pela persuasão ou pela força. Daí a importância de uma implementação planejada e progressiva.

O alcance voluntário dos profissionais da educação para a realização dos programas do IAS, precisa, portanto, segundo Oliveira (1999), ser parte de um processo de implementação planejado e progressivo, sem imposições. O cronograma de ação do SuperAção Jovem demonstra essa prerrogativa com as fases de execução, entre elas, a apresentação das estratégias formativas à SEEDF e a mobilização dos diretores (Figura 29).

Figura 29 – Cronograma de ação do programa SuperAção Jovem

1.5. Cronograma de Ação:

A seguir, distribuição das ações que estão previstas para implementação do **Programa Superação Jovem** em 2007 e 2008. Os prazos estabelecidos abaixo, bem como as ações previstas, podem ser alterados a critério da **Fundação Athos Bulcão** de acordo com os encaminhamentos que podem ser acertados ou readequados na relação com seus parceiros que permitem a realização do Programa no DF.

Ano	2006		2007									
	Nov	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	
Mês												
Apresentação de Estratégias Formativas à SEEDF												
Mobilização de Diretores:												
Inscrição dos Educadores												
Formação Básica de Educadores												
Acompanhamento do desenvolvimento dos projetos												
Formação Continuada												
Circuito Ayrton Senna de Juventude – Fase Escolar, Regional e Distrital												

Nesse processo de implementação dos programas, destaco dois aspectos fundamentais para a disseminação das competências socioemocionais: a equipe gestora e os professores. Com o intuito de introduzir “[...] na rede escolar uma cultura de gestão focada em resultados” (IAS, 2007, p. 10), tendo em vista que “[...] a área [gerencial] [é] o setor educacional particularmente frágil” (Oliveira, 1999, p. 122), o IAS busca divulgar os conceitos dos seus programas “[...] a todos os diretores de unidades escolares e demais professores de ensino, criando canais de participação e de compromisso” (Distrito Federal, 2007f), pois estes “[...] vão se transformar no mecanismo de sustentação da política de correção de fluxo” (Oliveira, 1999, p. 93).

Em outras palavras, os programas Acelera DF e SuperAção Jovem investem na formação docente e em equipes gestoras com perfil gerencial, como uma forma de “[...] retreinamento e de reconversão dos professores” (Oliveira, 1999, p. 93). Ao incorporarem a cultura de gestão focada em resultado e a perspectiva educacional baseada no desenvolvimento de potenciais, pelas competências cognitivas e socioemocionais, estes profissionais continuarão a disseminar tais práticas educacionais, mesmo com a finalização dos programas.

Martins A. (2011) corrobora essa perspectiva ao afirmar que as práticas educativas das organizações sociais procuram transformar os professores em organizadores e difusores da visão de mundo dominante. Para isso, busca-se cooptar os profissionais de educação como intelectuais orgânicos da hegemonia burguesa que são mobilizados a atuarem na difusão de projeto neoliberal, por suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a anuência do GDF na adesão aos programas advindos da relação público-privada, o transforma em um financiador do projeto neoliberal. O pagamento das remunerações dos professores e equipes gestoras não parte do IAS, mas sim do próprio governo do DF, responsável por viabilizar todos os recursos necessários (Distrito Federal, 2009e).

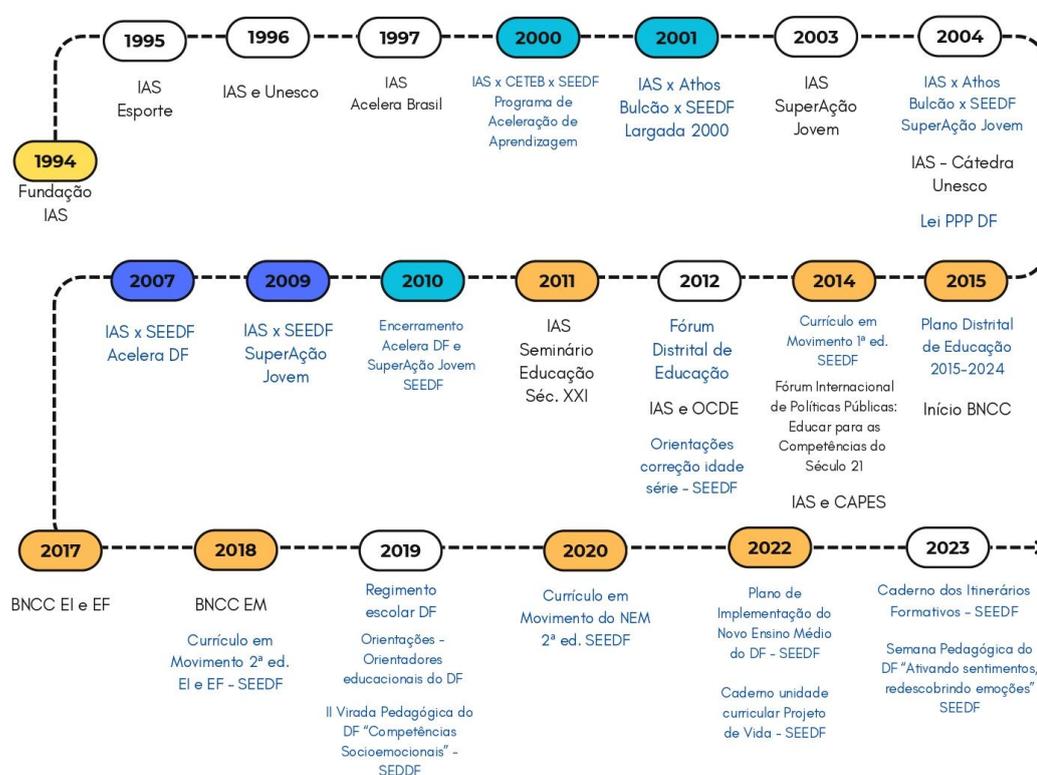
Apesar da finalização dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem na rede pública de ensino do DF, no ano de 2010, a perspectiva das competências socioemocionais não desapareceu. As experiências locais fortaleceram a disseminação destas competências no âmbito nacional, até se tornarem política pública e, conseqüentemente, política distrital.

Em 2009, começamos a elaborar um instrumento de avaliação das habilidades socioemocionais. E assim, como lá no princípio o Instituto advogava a escala e a eficiência, a partir de 2011 passou a advogar que além do cognitivo é preciso também desenvolver as competências socioemocionais. Elas foram pautadas de lá para cá e hoje já estão na BNCC (Base nacional comum curricular). Ou seja, este paradigma entrou no nível de política pública do país (Propato, 2020, p. 17).

O caminho hegemônico – coerção e consenso – de tornar as competências socioemocionais legítimas na educação básica brasileira não começa em 2011 e não se concretiza em 2018, com a homologação da Base. O percurso trilhado pelo IAS para que essas competências entrassem na pauta da educação nacional deve-se muito a sistematização dos seus programas, como o Acelera DF e SuperAção Jovem.

A Figura 30 demonstra como a educação básica pública do DF contribuiu para a sistematização das competências socioemocionais e como ela reverbera tal perspectiva educacional, após a BNCC.

Figura 30 – Percurso histórico do IAS na disseminação das competências socioemocionais e reverberação na SEEDF



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Nesse percurso histórico do IAS na disseminação das competências socioemocionais, a implementação dessas competências na educação básica pública do DF foi se consolidando, paulatinamente, por meio de ações pedagógicas, projetos, documentos, revisões curriculares, formações continuadas, políticas distritais, etc. Entre essas, destaco: 1) a II Virada Pedagógica, de 2019⁶¹ e a Semana Pedagógica da SEEDF⁶², de 2023 que promovem, junto

⁶¹ Consultar: <https://www.educacao.df.gov.br/competencias-socioemocionais-sera-tema-da-ii-virada-pedagogica/>.

aos professores e orientadores, as habilidades socioemocionais; 2) o documento Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019a), ao apresentar o desenvolvimento emocional e cognitivo nas aprendizagens; 3) o Eixo Transversal – Cultura de Paz e Desenvolvimento Socioemocional, da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE), que trabalha o desenvolvimento socioemocional, as relações interpessoais e a sustentabilidade; 4) os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio⁶³; e 5) a implementação do Novo Ensino Médio que consolida as competências socioemocionais, particularmente na unidade curricular Projeto de Vida.

O desdobramento das competências socioemocionais, na educação básica pública do DF, ocorre, particularmente com a homologação da BNCC. Com isso, a adequação curricular da SEEDF a essas competências se dão no entendimento que o currículo

contempla o desenvolvimento de habilidades **socioemocionais** e dá um passo decisivo para a ressignificação da escola como um espaço de crescimento integral do estudante, propulsor para o seu desenvolvimento como cidadãos, bem como da sua preparação para o mundo do trabalho. Pretende orientá-lo de forma que esteja preparado para se posicionar diante da volatilidade, da incerteza, da complexidade e da ambiguidade da sociedade contemporânea, cada vez mais dinâmica e desafiadora, a qual cobra do estudante maior protagonismo, respeito às individualidades, assim como um comportamento crítico, analítico e questionador (Distrito Federal, 2020, 37, grifo da autora).

A ressignificação da escola como um espaço de formação integral, onde as competências socioemocionais são desenvolvidas em vista do protagonismo, respeito às individualidades e comportamento crítico, analítico e questionador, revela as nuances da pedagogia hegemônica do “aprender a aprender”. Com o intuito de produzir uma reforma moral, intelectual e comportamental capaz de legitimar as formas contemporâneas de exploração, essa concepção de educação visa a conformação, sem uma elaboração crítica e coerente com a condição de vida, gerando o consentimento ao projeto neoliberal (Martins A., 2011).

Acesso em: 4 ago. 2024.

⁶² Consultar: <https://www.educacao.df.gov.br/semana-pedagogica-2023/>. Acesso em: 4 ago. 2024.

⁶³ Os Itinerários Formativos, produzidos por professores da rede pública do DF, têm como objetivo trabalhar o autoconhecimento, o sentimento de autoestima, a promoção da saúde mental, a formação integral, a criatividade, ideias de empreendedorismo, a capacidade de lidar com os próprios sentimentos e com os dos outros, o protagonismo juvenil, a construção de projetos pessoais, a identificação de traços do caráter e características do temperamento, a auto performance, técnicas de meditação e de autorreflexão, a participação ativa e a autocrítica, a construção de um espaço de convivência democrática e respeitosa dos direitos e da dignidade humana, além de propor soluções inovadoras em busca da superação de problemas. Consultar: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 4 ago. 2024.

Apesar disso, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais não significa formar sujeitos para a apatia social. Mas sim, promover pessoas com

[...] relacionamentos saudáveis, [capazes de] mediar conflitos, desenvolverem a escuta ativa, a comunicação não violenta, o engajamento em projetos sociais, o fortalecimento de vínculos pessoais e sociais, o empreendedorismo social e a realização de projetos e intervenções em questões sociais, com vistas à transformação do entorno da escola e da comunidade, com foco na cultura de paz, no bem-estar e na qualidade de vida (Distrito Federal, 2022a, p. 14).

O fortalecimento de vínculos pessoais e sociais intenta, portanto, uma forma específica de participação cidadã e de engajamento social, baseada no voluntariado. Nesse caso, privilegia-se a consciência e comportamentos críticos em vista de soluções parciais, imediatistas, individualizadas ou grupistas que até reconhecem a importância da organização e participação social. Mas não chegam a compreender a potencialidade e o significado ético-político dessas experiências nas transformações sociais (Martins A., 2011).

Com base nesses elementos, a disseminação das competências socioemocionais se organiza, também, em torno das políticas distritais, particularmente, na implementação do NEM e na unidade curricular Projeto de Vida. Tal prerrogativa foi confirmada quando, entre os documentos oficiais da SEEDF analisados, o “Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio – 2ª edição” (Distrito Federal, 2020) e o “Caderno Orientador: unidade curricular Projeto de Vida” (Distrito Federal, 2022a), oriundos das normativas da BNCC, foram os que apresentaram conceituações e orientações sobre a implementação das competências socioemocionais na educação básica pública do DF, particularmente no EM.

Com isso, as competências socioemocionais, no ambiente escolar, são justificadas como aquelas que

[...] ajudam o estudante a administrar suas emoções, conviver com as diferenças e realizar escolhas que façam sentido em sua vida, auxiliando-o a superar desafios, melhorando o desempenho acadêmico. Como resultado, espera-se o desenvolvimento do protagonismo juvenil, a articulação com todas as dimensões da vida adulta e a melhoria do ambiente escolar (Distrito Federal, 2020, p. 38).

Com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico e o ambiente escolar, assim como o desenvolvimento do protagonismo juvenil, as competências socioemocionais na educação básica pública do DF assinalam o binômio investimento-resultado, em que ajudar o estudante a administrar as emoções e conviver com as diferenças é um investimento em vista de um resultado produtivo. A necessidade de tal ação assenta-se na exclusão econômica e social, pois sem lugar para todos é preciso preparar os estudantes a se tornarem empregáveis,

visando escapar da condição de excluídos (Saviani, 2013a). Por isso, se promove “possibilidades de acesso a conhecimentos relevantes que possam ser aplicados à vida” (Distrito Federal, 2020, p. 20).

Os conhecimento relevantes que darão possibilidades e oportunidades aos estudantes de enfrentarem as “[...] intensas mudanças [do século XXI], ocasionadas pelo surgimento frequente de novas tecnologias, as quais criam novas soluções e geram novas necessidades” (Distrito Federal, 2020, p. 20), são, segundo a SEEDF, o autoconhecimento, protagonismo, colaboração, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, coragem, resiliência, responsabilidade para o alcance de seus objetivos, abertura a experiências, conscienciosidade, extroversão, cooperatividade/amabilidade, estabilidade emocional, entre outros (Distrito Federal, 2020, 2022a). Tais saberes, por sua vez, caracterizam o desenvolvimento de comportamentos que ajudarão os futuros funcionários a serem bem sucedidos no ambiente profissional, pois estes prepararão os estudantes para as interações sociais produtivas que terão dentro das empresas (Spring, 2018).

A ênfase no ensino baseado em competências e habilidades, portanto, demonstra a economização da educação que faz do ensino de competências socioemocionais a prioridade do século XXI. Assim, o “[...] foco do processo educativo é a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível” (Ramos, 2011, p. 63), em que o predomínio é da dimensão da ação e não da cognição, deslocando o eixo do aspecto lógico para o psicológico, sendo o mais importante “aprender a aprender”, ou seja, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas, a cuidar de si mesmo, a gerir as emoções, etc. E para contribuir com esse processo educativo, encontra-se o projeto de vida, entendido “[...] como estratégia de reflexão sobre [a] trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante, [devendo] incidir em sua formação integral” (Distrito Federal, 2020, p. 37).

A unidade curricular Projeto de Vida, estabelecida como obrigatória nos Itinerários Formativos do NEM do DF e “[...] o eixo condutor da formação dos estudantes” (Distrito Federal, 2022b, p. 37), visa apoiar os estudantes “[...] no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais capazes de orientá-los, a partir de um *continuum* crítico-reflexivo, em suas escolhas de vida” (Distrito Federal, 2020, p. 37). Para isso, a unidade curricular está organizada em quatro dimensões: pessoal, social, profissional e organização, planejamento e acompanhamento (Distrito Federal, 2022a), por meio das quais as competências socioemocionais são trabalhadas.

Dessa forma, as competências socioemocionais são sinalizadas, nessas quatro dimensões, por meio do

autoconhecimento, que compreende o desenvolvimento do conhecimento a respeito do modo próprio de pensar, sentir e agir, partindo da observação das emoções, da identificação dos fenômenos que se apresentam nos contextos, da reflexão sobre esses fenômenos e os sentimentos a eles associados, bem como sobre as ações e reações do próprio sujeito frente aos fenômenos e aos contextos. [...] O cuidado, como um modo de existir no mundo, exige que o ser humano coloque atenção em tudo, considerando o bem-estar físico, mental, emocional e social, além dos recursos financeiros e outros aspectos como saúde, disposição física, equilíbrio emocional, desenvolvimento intelectual, espiritualidade, família, relações sociais, relacionamentos afetivo-sexuais, trabalho, carreira, hobby e lazer (Distrito Federal, 2022a, p. 13).

Os excertos destacados demonstram como a unidade curricular Projeto de Vida conduz a formação dos estudantes em uma contínua racionalização das subjetividades, entendida como um investimento a ser feito pelos jovens, em vista da obtenção de ganhos futuros. Para isso, se faz necessário que

Ao longo das três séries do Ensino Médio, os estudantes deverão aprender a construir formas de se planejar, acompanhar o desenvolvimento dos projetos de curto, médio e longo prazo e realizar ações voltadas para as várias áreas da vida: saúde, lazer, financeiro, profissional, familiar, emocional, social, educacional, participação política (Distrito Federal, 2022a, p. 19).

A construção do projeto de vida, fundado no cerne da racionalidade neoliberal, pela concorrência, individualidade, resiliência e autonomia, faz com que a realização das ações voltadas para as várias áreas da vida, estejam no rol das características demandadas para a estruturação de um futuro bem-sucedido e feliz (Silva, 2022). Nesse sentido, a busca pelo sucesso e felicidade não é algo natural, apenas. Cabanas e Illouz (2022) dizem que a felicidade pode ser fabricada, ensinada e aprendida, graças à ciência da felicidade ou psicologia positiva. Mas, para esse alcance, criam-se instruções e orientações sobre os “[...] potenciais humanos, auxiliando os estudantes a construírem uma autoimagem baseada em suas forças, talentos e potenciais, além de recuperarem suas histórias de vida, analisando aspectos que contribuirão para construção de sua própria identidade” (Distrito Federal, 2022a, p. 13).

A construção da autoimagem baseada nas potencialidades reforça a perspectiva individualista, em que a resiliência, motivação, otimismo e inteligência emocional, compõem o sujeito ideal e feliz (Cabanas; Illouz, 2022). O questionamento dessa condição, não se encontra na negação do autoconhecimento e na construção da própria identidade. Mas sim na

capturação das subjetividades estudantis levadas a apropriação da lógica mercadológica, em que a competitividade e a produtividade são os norteadores das relações de vida.

No intuito de estabelecer consensos e gerar o consentimento sem consentimento, o desenvolvimento das competências socioemocionais contribui para a aceitação de um conceito de ser humano baseado no projeto neoliberal, em que os sujeitos são os responsáveis por seus sucessos e fracassos. Para isso, é preciso reforçar o individualismo e o entendimento de felicidade como produto a ser alcançado pela força de vontade, treino da força interna e padrão pelo qual deve-se medir o valor da vida (Cabanas; Illouz, 2022). Ao mesmo tempo em que se destitui as práticas de gestão democrática, os espaços de participação e vivência coletiva, assim como as ações de auto-organização e construção coletiva, com espírito crítico e emancipador (Freitas, 2018; Peroni; Lima, 2020).

Com isso, o viés humanitário da perspectiva socioemocional, tem a

[...] dimensão social, considerando as Competências Socioemocionais, uma vez que as emoções são ferramentas que utilizadas pelo ser humano para sobreviver. [...] Dessa forma, é preciso auxiliar os estudantes a entenderem quais são, como se expressam e para que servem as emoções humanas, na intenção de auxiliá-los a desenvolverem inteligência emocional e apresentarem comportamentos mais adequados diante dela (Distrito Federal, 2022a, p. 15).

O conhecimento das emoções e o desenvolvimento da inteligência emocional, portanto, são compreendidos como ferramentas que fabricam os comportamentos mais adequados ao conformismo do modelo econômico neoliberal. Com o discurso da imprescindibilidade da modernidade, em que só as oportunidades, possibilidades e soluções são enxergadas (ao invés das desigualdades sociais), as competências socioemocionais não intencionam contribuir com a “[...] dinâmica da vida social [em] uma visão de mundo que seja capaz de se tornar força social com potencial suficiente para promover concretamente a transformação radical do modo de vida” (Martins M., 2011, p. 145).

Frente a esses aspectos, reitero meu entendimento de que as competências socioemocionais intentam a formação de comportamentos, condutas, pensamentos, ideias, subjetividades e sentimentos dos estudantes, em vista da extração máxima da produtividade, domínio da provisoriedade e do desconhecido, assim como a minimização das despesas nas áreas da educação, saúde e segurança. Com base no investimento em capital humano, as competências socioemocionais preparam sujeitos capacitados para as exigências do mercado neoliberal, ou seja, pessoas eficientes economicamente, flexíveis às mudanças, altamente

produtivas, empreendedoras de si mesmas, partícipes do jogo do consumo que reduzirão os riscos e os prejuízos ao desenvolvimento do país (Carvalho; Silva, 2017; Manfré, 2021).

De igual modo, compreendo que as competências socioemocionais são uma das estratégias hegemônicas da política neoliberal na manutenção do capital, ao formar trabalhadores e consumidores para os tempos incertos. Tal estratégia é articulada pelos organismos multilaterais e organizações sociais, por meio das PPPs na educação que, por sua vez, são justificadas pela ineficiência do setor público e pela suposta eficácia das instituições privadas na área da gestão (Scherer; Nascimento; Cóssio, 2020).

Com isso, afirmo a educação omnilateral (Gramsci, 2002), voltada para as várias dimensões da pessoa humana, e reitero que é um imperativo ético-político a constituição da formação humana integral a partir de uma base unitária (Moura; Lima Filho; Silva, 2015). Para isso, considero que, além da realidade física e biológica do sujeito, existe um “[...] mundo interior, bastante complexo, mas muito importante para o problema da educação” (Saviani, 2013b, p. 254). Pois, segundo o autor, a aprendizagem ocorre a partir das vivências internas, da incorporação de elementos assimilados do ambiente e da função das ações anteriores, das emoções, sentimentos e temperamentos.

Assim, ao educar é preciso considerar a realidade psicológica do estudante, não reduzida a si mesma e instrumentalizada para o capital que necessita das subjetividades para a manutenção da sua hegemonia. Mas entender o estudante como um ser vivo dotado de uma interioridade própria, situada em um contexto espacial e temporal que a determina, ou seja, “a psicologia das pessoas, o seu modo de ver as coisas, são influenciados pelo ambiente cultural” (Saviani, 2013b, p. 257).

Nesse sentido, entendo o processo educativo emancipatório em que o sujeito compreende-se como fruto da história, de uma historicidade (Saviani, 2013b). Assim, o conhecimento de si, a autonomia, a capacidade de resolver problemas, as relações sociais não estão a serviço da formação de “[...] trabalhadores conformados que não questionam as ordens internas da empresa e que não agem de modo a defender os próprios direitos econômicos” (Spring, 2018, p. 133). Mas sim, para objetivos educacionais como justiça social, melhorias ambientais, participação política e consciência cidadã; aprofundando as condições econômicas, sociais e políticas negligenciadas pelo viés economicista da educação; e favorecendo as percepções sobre as desigualdades econômicas, sociais e regionais que impedem, dificultam e barram a construção de projetos de vida concretos e coletivos (Spring, 2018; Silva, 2022).

A implementação das competências socioemocionais, portanto, fruto de um percurso construído na relação público-privada com os programas Acelera DF e SuperAção Jovem, se consolida na educação básica pública do DF, particularmente via NEM e unidade curricular Projeto de Vida. Com isso, o desenvolvimento dessas competências no ambiente escolar favorece o treinamento de trabalhadores obedientes, flexíveis que aceitam sua posição econômica e demais infortúnios da vida. Ao desconsiderar as interações entre indivíduo e a sociedade, o socioemocional mantém os mecanismos de controle e de adaptação dos estudantes, por meio de uma formação com caráter instrumental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, mestrado acadêmico, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e integra o grupo de pesquisa ÁGUIA, sobre Organismos Internacionais, Política e Gestão da Educação Básica. Como objeto de investigação, elegeu-se as competências socioemocionais difundidas por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, desenvolvidos no Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal, entre os anos de 2007 a 2010, via relação público-privada.

O percurso investigativo orientou-se pelo objetivo de analisar a disseminação das competências socioemocionais, por meio dos dois programas, decorrentes da parceria público-privada entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e o Instituto Ayrton Senna. No intuito de apreender, compreender e explicar a materialidade do objeto de estudo, a pesquisa de caráter documental transcorreu a partir do mapeamento das PPPs da SEEDF que contribuíram para a disseminação das competências socioemocionais na educação básica pública do DF.

Tal ação, possibilitou a identificação do IAS como a organização com maior número de parcerias no DF, assim como a localização e eleição dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, como objeto de estudo. Diante disso, o prosseguimento metodológico ocorreu por meio da delimitação da análise documental como instrumento de coleta de dados e da análise histórica, na discussão e análise dos resultados obtidos.

No tempo de busca, recolha e organização dos documentos, alguns critérios de seleção documental foram definidos, estabelecendo, assim, três tipos de documentos a serem analisados: 1) documentos oficiais, provenientes dos governos federal e distrital, referentes a PPP entre a SEEDF e o IAS; 2) documentos organizacionais oriundos do IAS ou de organismos multilaterais relacionados a esta instituição e 3) materiais pedagógicos utilizados nos Programas Acelera DF e SuperAção Jovem.

Com o *corpus* documental delineado, a análise histórica orientou-se pelo Quadro de categorias, eixos específicos e questões do roteiro, construído em consonância com os objetivos, questões investigativas e categorias intelectivas do método. Dessa forma, a leitura minuciosa e atenta dos documentos selecionados procedeu-se, na busca pelo desvelar da essência do fenômeno investigado.

Para o conhecimento da realidade concreta da relação público-privada entre a SEEDF e o IAS, nos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, reitero que o objetivo desta pesquisa

não foi o de aferir o funcionamento, resultados e/ou desempenhos dos programas e do IAS. Mas sim analisar as inter-relações estabelecidas por meio deles, apreendendo as mediações, hegemonias e contradições presentes entre as competências socioemocionais e as parcerias público-privadas, na educação básica pública do Distrito Federal.

Frente a isso, entendo as competências socioemocionais como estratégias hegemônicas do capital que visam moldar os comportamentos, pensamentos e sentimentos dos estudantes para maximizar a produtividade, flexibilidade e a economia. Com foco no capital humano, essas competências formam indivíduos economicamente eficientes, adaptáveis e empreendedores de si mesmos, que respondem às demandas do mercado neoliberal e ajudam a reduzir riscos ao desenvolvimento do país

Tais competências são promovidas por organismos multilaterais e organizações sociais e governamentais, através da relação público-privada. Esta última é compreendida como um mecanismo de gestão que redefine o ambiente escolar, a partir de uma abordagem gerencialista que converte o direito à educação em mercadoria. Assim, a expressão parceria público-privada é empregada para além da transação comercial. Ela visa revelar a essência dessa relação no contexto educacional, reconhecendo a incongruência entre os princípios de instituições públicas e organizações privadas.

Com essas delimitações conceituais, a análise histórica dos documentos (notas taquigráficas, termos de cooperação técnica, processos, relatórios, planos de trabalho, legislações, etc.), permitiu-me compreender o movimento de disseminação das competências socioemocionais. Esse movimento perpassou a constituição das redes de relações, nomenclaturas análogas, ingerências e anuências da relação público-privada, concepções, formas e organização da disseminação. E teve como cenário as práticas e ações da NGP, incorporadas na rede pública de ensino do DF, reforçando a dualidade entre a gestão democrática e a gerencial.

Os avanços conquistados na educação básica brasileira – pública, laica, gratuita, com ampliação do acesso ao conhecimento escolar, princípio da gestão democrática e um direito social – decorrentes da Constituição Federal de 1988 e das lutas e esforços de muitos educadores e movimentos sociais, apresenta uma contradição. Enquanto se garantia, constitucionalmente, um ensino público com gestão democrática a todos os cidadãos, a ingerência do setor privado na educação se fortificava, via relação público-privada.

Essa contradição, reflexo do movimento econômico e político de reforma do Estado brasileiro, ocorrido especialmente a partir de 1990, teve a sua frente o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003). O Plano Diretor de Reforma do

Aparelho do Estado, orientador da reforma, favoreceu a privatização e a lógica de mercado na educação, por meio da regulamentação de parcerias entre a administração pública e o setor privado, passando para este último a responsabilidade de ações que antes eram do Estado, como a educação.

Com isso, a ampliação da atuação do setor privado na prestação de serviços educacionais e na condução de políticas educacionais, tem, como pano de fundo, o fenômeno da globalização que engloba as economias dos países do mundo e transforma todas as coisas em mercadorias. Tal fenômeno pressiona a redefinição do papel do Estado que passa a incorporar o gerencialismo empresarial, materializado nas ideias de nova Gestão Pública (baseadas na racionalidade dos custos e do Estado Mínimo), como forma de administrar o setor público.

Esse movimento globalizador de reconfiguração do papel do Estado, levado pela crise do projeto capitalista e a necessidade de manutenção e ampliação do capital, levou o setor privado a voltar-se para os extensos números da educação básica pública, reconhecida como um nicho financeiro a ser explorado e também, como ambiente propício para a formação de trabalhadores e consumidores imprescindíveis para o século XXI. Mas, para que o setor educacional seja espaço de grandes oportunidades para o capital, se faz necessário destituir a educação como um direito social, garantido pelo Estado e transformá-la em uma mercadoria, regulada pelas leis do mercado, sem muitas interferências.

Nessa luta dos contrários, em que os opostos estão em interação permanente, a educação básica pública continua sendo um campo de disputas, apesar dos avanços constitucionais. Assim, apreendi que ao mesmo tempo em que o ensino público e democrático se estabelecia como direito social, este era destituído pelas pequenas ondas reformistas de modernização do Estado, tendo na relação público-privada uma das vias de mediação do projeto neoliberal, em vista da mercantilização do ensino e enfraquecimento da gestão democrática, representando desafios na garantia do direito à educação em um contexto neoliberal.

Esse cenário de disputas favoreceu a atuação dos organismos multilaterais e organizações sociais na educação básica pública. Com isso, destaco a influência da OCDE e do IAS na formulação das políticas educacionais. A partir da década de 1990, esses organismos têm promovido uma agenda educacional global que coloca as competências socioemocionais como centrais para a formação de indivíduos preparados para lidar com os desafios do século XXI. No entanto, essa agenda, ao se concentrar na adaptabilidade e na flexibilidade, acaba por reforçar uma visão de educação voltada para o mercado, baseada na

pedagogia das competências e no “aprender a aprender”, em detrimento de uma formação omnilateral que valorize a justiça social e a participação política.

Com isso, deparei que as competências socioemocionais, promovidas por políticas públicas, como a BNCC, têm suas raízes em um contexto mais amplo de transformações neoliberais que influenciaram a educação globalmente. A partir dessas transformações, percebi a crescente valorização dessas competências que visam não apenas o desenvolvimento pessoal, mas também a formação de sujeitos adaptáveis às demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

Embora as competências socioemocionais sejam frequentemente apresentadas como elementos fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes, elas estão profundamente vinculadas a uma concepção utilitarista e pragmática da educação. Essa concepção, amplamente influenciada por políticas neoliberais, promove a formação de sujeitos ajustáveis ao mercado, capazes de desempenhar funções com eficiência e flexibilidade. Tal evidência foi observada na análise dos documentos que orientam a educação básica do DF que incorporaram essas competências em seu currículo, legitimando-as como componentes essenciais para a formação integral dos estudantes.

A inserção das competências socioemocionais ao currículo da educação básica do DF, portanto, tem como pano de fundo a expansão do modelo de gestão pública inspirado em práticas empresariais, com foco na eficiência, produtividade e controle. Esse modelo é promovido pelos organismos multilaterais que têm incentivado a adoção de políticas educacionais que priorizam a formação de capital humano. Nessa perspectiva, a educação é vista como um investimento que deve gerar retornos econômicos, moldando indivíduos capazes de contribuir para o desenvolvimento do mercado global.

A pesquisa evidenciou também que, no contexto brasileiro, as parcerias público-privadas desempenham um papel fundamental na disseminação das competências socioemocionais. Com isso, constatei que a atuação do Instituto Ayrton Senna na implementação de programas educacionais favoreceu a introdução dessas competências nas escolas públicas do Distrito Federal, por meio dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem. Esses programas, embora justificados como iniciativas para melhorar a qualidade da educação e reduzir o déficit de aprendizagem, contribuíram para a consolidação de uma agenda neoliberal na educação, promovendo a inserção de práticas gerenciais e a racionalização do processo educativo.

O envolvimento do setor privado na educação pública, mediado por essas parcerias, reforça a lógica de mercado dentro das escolas. Como revelado pela análise dos programas

implementados, as competências socioemocionais são trabalhadas em vista da gestão das emoções e do controle comportamental, em detrimento de uma abordagem crítica que possibilite aos estudantes compreenderem e questionarem as estruturas sociais que os cercam. Esse enfoque, em vez de promover a emancipação dos sujeitos, tende a adaptá-los às exigências do mercado, naturalizando as desigualdades e as diferenças de oportunidade.

Outra percepção relevante é que, ao enfatizar as competências socioemocionais, a escola reforça a cultura de meritocracia e individualismo. Ao responsabilizar os indivíduos por seu sucesso ou fracasso, sem levar em consideração as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade, a educação contribui para a perpetuação de um sistema que desconsidera as diferentes condições de partida dos estudantes. Assim, as competências socioemocionais, ao invés de promoverem a igualdade, servem para justificar a manutenção das desigualdades, ao atribuir a responsabilidade pelo desempenho exclusivamente ao indivíduo.

Além disso, identifiquei que o discurso e práticas em torno das competências socioemocionais também se apoiam em uma perspectiva psicológica reducionista, que considera a gestão das emoções e o controle comportamental como chaves para o sucesso. No entanto, essa abordagem desconsidera o fato de que o desenvolvimento emocional dos indivíduos está profundamente ligado ao contexto social em que estão inseridos.

Nesse sentido, a crítica à forma como as competências socioemocionais têm sido abordadas é imprescindível. Embora seja inegável que o desenvolvimento de capacidades emocionais e sociais, é essencial que essas competências sejam trabalhadas a partir de uma formação crítica e reflexiva, que permita aos estudantes questionar o mundo ao seu redor e participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa. A educação deve ir além da adaptação ao mercado e promover o desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de contribuir para a transformação social.

Frente a essas considerações, apreendi que o contexto de gestão gerencial na educação básica pública do Distrito Federal, especificamente entre 2007 e 2010, fortaleceu as PPPs como uma estratégia de gestão alinhada ao modelo da nova Gestão Pública. Esse modelo, inspirado em práticas empresariais, priorizava inovação, eficiência e resultados, e molda a política educacional distrital em metas, indicadores de desempenho, gestão compartilhada, supervisão integrada, aceleração de aprendizagem, reformulação curricular, entre outras práticas com viés neoliberal.

A adoção desse modelo de gestão gerencial abriu espaço para a influência empresarial na educação básica pública do DF, favorecendo a presença de organizações privadas e

introduzindo uma lógica de mercado no setor educacional. Nesse sentido, a intervenção do IAS se dá em diversas áreas, desde a definição do perfil gerencial dos profissionais até a responsabilização das equipes, individualização dos desempenhos, uso de materiais estruturados, formação continuada de professores e um alinhamento curricular baseado na pedagogia das competências, visando uma formação flexível dos estudantes.

Em contrapartida, a anuência do GDF/SEEDF para que o IAS exerça controle sobre aspectos centrais da gestão educacional se manifesta na execução das responsabilidades estabelecidas nos termos de cooperação técnica. Essas ações incluem a presença de uma equipe profissional em período integral com perfil gerencial, colaboração em planejamento e acompanhamento de projetos, fornecimento de infraestrutura e materiais, distribuição de conteúdos didáticos para professores e alunos, além da responsabilidade legal por quaisquer problemas relacionados aos programas.

Os programas Acelera DF e SuperAção Jovem reforçam a ideia de que o setor privado é mais eficiente do que o público, estabelecendo a necessidade de importar modelos empresariais para redefinir o papel do Estado e demarcar as fronteiras entre o público e o privado. Nessa redefinição, onde a relação público-privada serve para mediar os interesses do capital, surgem contradições, especialmente na dinâmica de ingerência-anuência, em que a autonomia estatal é limitada por práticas de gestão privada.

Embora o discurso favoreça a descentralização e a autonomia das escolas, a implementação dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem centraliza o controle pedagógico no IAS, o que contradiz a proposta de gestão democrática e a participação de educadores e da comunidade escolar nas decisões. A substituição da gestão democrática por um modelo orientado ao perfil gerencial e à *accountability* também substitui a autogestão pela responsabilização individual e resultados mensuráveis, típica de uma abordagem mercantil. Em vez de um currículo que promova a emancipação e o pensamento crítico, a ênfase recai sobre competências voltadas para o mercado, criando uma dualidade entre formação cidadã e preparação para o trabalho, que não atende plenamente ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Essas contradições ressaltaram o papel do IAS na educação básica pública do DF desde os anos 2000, indicando que a rede pública do DF se tornou um dos espaços de ação do instituto. Isso consolida a disseminação das competências socioemocionais que perpassou um movimento histórico de repetição e maturação das nomenclaturas análogas e conceitos, juntamente ao desenvolvimento de soluções em larga escala, com base em evidências. Ainda,

teve-se a divulgação dessas propostas e concepções pedagógicas, pelas mídias que compõem as estratégias hegemônicas para a construção de consensos e produção de sujeitos flexíveis.

Tais formas de propagação das competências socioemocionais se materializam nas redes de relações, na relação público-privada e nas políticas educacionais, vias de mediação entre o projeto neoliberal e o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, deparei que a disseminação das competências socioemocionais se organiza pela PPP com a SEEDF, a ingerência sobre os gestores e professores e a reverberação nas políticas distritais, documentos, projetos e ações pedagógicas. Assim, a implementação das competências socioemocionais, resultado desse processo desenvolvido na parceria entre setores público e privado, através dos programas Acelera DF e SuperAção Jovem, consolidou-se na educação básica pública do DF, especialmente por meio do NEM e da unidade curricular Projeto de Vida.

Por fim, a intervenção do IAS, ao introduzir competências socioemocionais alinhadas às demandas do mercado do século XXI, reflete uma estratégia hegemônica de formação de subjetividades. Esse movimento, configura uma nova estrutura educacional que privilegia habilidades e comportamentos úteis ao mercado, mas limita o potencial transformador da educação ao submeter a formação humana aos ditames da economia de mercado.

O difícil acesso à documentação referente às parcerias estudadas, assim como o processo analítico desenvolvido ao longo da investigação, apontaram possibilidades de novas pesquisas para o avanço desta discussão. Com isso, ressalto alguns elementos como: a apropriação dos fundos públicos na relação público-privada; a consolidação da formação docente a partir das competências socioemocionais; a materialização dessas competências no âmbito da unidade escolar, nas suas diferentes etapas educacionais; a percepção docente e discente sobre a lógica das competências socioemocionais, assim como o aprofundamento das ingerências do setor privado sobre a educação básica pública do DF e suas respectivas anuências, como também propostas e práticas pedagógicas a partir da educação omnilateral.

REFERÊNCIAS

- 3 CAPITAL PARTNERS. Por que o setor de educação tem crescido no mercado de fusões e aquisições? **3 Capital Partners**, São Paulo, 26 jul. 2022. Disponível em: <https://3capitalpartners.com.br/por-que-o-setor-de-educacao-tem-crescido-no-mercado-de-fusoes-e-aquisicoes/>. Acesso em: 6 jul. 2024.
- ADRIÃO, Theresa. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24613/15303>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ALIAGA, Luciana. A restauração reacionária no Brasil em tempos de pandemia. **Revista ENFIL**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 12, p. 58-75, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufr.br/enfil/article/view/44536/27578>. Acesso em: 22 set. 2024.
- ANDRADE, Rodrigo Pinto de; ANDRADE, Francielle Aparecida Garutti; ARNAUT TOLEDO, César de Alencar. Reforma protestante e educação escolar: as contribuições de Felipe Melancthon (1497-1560). **Comunicações (UNIMEP)**, Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 225-240, 2018. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/comunicacoes/article/view/3462>. Acesso em: 4 jul. 2024.
- ANDRÉ, Simone; COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARANTES, Mariana Marques; FERREIRA, Aurino Lima; CORDEIRO, Eugênia Paula; CAMPOS, Carla de Paula. Educação emocional: intervenção em uma escola de Ensino Médio em Pernambuco. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 4, n. 3, p. 686-702, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1954/1619>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- AUER, Franceila; NEGREIROS, Heitor Lopes; ARAUJO, Gilda Cardoso de; ARAÚJO, Vania Carvalho de. C. de; SANTOS, Wagner dos. O Consed na construção da BNCC: uma experiência pública (com)partilhada? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21379, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21379/209209217415><https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21379>. Acesso em: 3 out. 2024.
- BANCO MUNDIAL. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Tradução Confederação Nacional da Indústria. Brasília, DF: CNI, 2008. Disponível em: https://gipe.paginas.ufsc.br/files/2018/09/CNI_-BM-2008-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-conhecimento-para-a-competitividade.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

BARROSO, Edna Rodrigues. **Rotas, planos, pilotos: a educação pública do Distrito Federal nos anos 1990**. 2004. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=457631&tipoMidia=0>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1917, 14 fev. 1995a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18987cons.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 jun. 1998a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 18 maio 1998b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9637.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 24 mar. 1999a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: CNE, 5 out. 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.127, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 31 dez. 2004. Disponível em: tinyurl.com/y4hppyuj. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.385, de 4 de março de 2005. Institui o Comitê Gestor de Parceria Público-Privada Federal – CGP e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 mar. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5385.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.385%20DE%2004%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202005.&text=Institui%20o%20Comit%C3%AA%20Gestor%20de,CGP%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 22-24, 21 set. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016. Cria o Programa de Parcerias de Investimentos – PPI; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 1, 13 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/113334.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.334%2C%20DE%202013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202016.&text=Cria%20o%20Programa%20de%20Parcerias,2003%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição 224, Brasília, DF, p. 21, 22 nov. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRAZOROTTO, Cíntia Magno; SOUSA, Flávio Bezerra. Programa Acelera no Estado de Goiás: lógica da flexibilização subtendida aos interesses do Instituto Ayrton Senna (IAS). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 17, e86090, p. 1-28, jan. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/86090/48488>. Acesso em: 28 ago. 2024.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia**: fabricando cidadãos felizes. Tradução Humberto do maral. São Paulo: Ubu, 2022.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2024.

CALLEGARI, Cesar. A construção da BNCC. In: VÁRIOS AUTORES. **BNCC na prática**. São Paulo: FTD, 2018. p. 7-33.

CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL. 3ª Secretaria. Diretoria Legislativa Divisão de Taquigrafia e Apoio ao Plenário Setor de Taquigrafia. **Notas Taquigráficas**. 33ª Sessão Extraordinária. Brasília, DF, 11 dez. 2007.

CAMPOS, Danielly Cristinne Barborsa de; DAMASCENO, Alberto. Parcerias público-privada (PPP): trajetória histórica no Brasil e sua inserção na política educacional brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-23, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e62834/pdf>. Acesso em: 5 jun. 2024.

CANETTI, Marina Kurotus; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4406, p. 1-21, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406/4023>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; SANTOS, Jane Eire Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 775-794, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8959/5237>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século xxi e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X7Gv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CASTILHO, Bianca Bardi. **A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI**: o processo de implementação da reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14740/Disserta%20c3%a7%20a3o%20Bianca%20Bardi%20Castilho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 set. 2024.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas**. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

COSTA, Graziela Martins Evangelista da. **Currículo em movimento dos anos iniciais**: reformulação à luz da BNCC no Distrito Federal. 2022. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/46193>. Acesso em: 4 out. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: 27 set. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Básica no Brasil como desafio. **Proposta Educativa**, Buenos Aires, Argentina, n. 34, ano 19, p. 25-36, nov. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041705004.pdf>. Acesso em: 4 set. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO no Brasil, 1996.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Processo nº 030.002476/2001**. Brasília, DF. 2001.

DISTRITO FEDERAL. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 34**, seção 1, Brasília, DF, p. 11, 20 fev. 2002. Disponível em: https://www.dodf.df.gov.br/dodf/jornal/visualizar-pdf? pasta=2002|02_Fevereiro|DODF%20034%2020-02-2002|&arquivo=DODF%20034%2020-02-2002%20SECAO3.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Convênio nº 9/2002**. Processo nº 030.002476/2001. Brasília, DF, 26 out. 2004a.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Convênio nº 24/2004**. Processo nº 030.002476/2001, folha 203. Brasília, DF, 26 out. 2004a.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.418, de 4 de agosto de 2004. Dispõe sobre o Programa de Parcerias Público-Privadas do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 156**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, col. 2, 16 ago. 2004b. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/51358/Lei_3418_2004.html. Acesso em: 27 jul. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.792, de 2 de fevereiro de 2006. Institui o Programa de Parcerias Público-Privadas do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 29**, seção 1, Brasília, DF, p. 3, col. 2, 8 fev. 2006. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/51712/Lei_3792_02_02_2006.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.792%20DE%202006&text=Institui%20o%20Programa%20de%20Parcerias,Federal%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.,a%20sua%20licita%C3%A7%C3%A3o%20e%20contrata%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 27 jul. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 236**, seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 12 dez. 2007a.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.994, de 26 de junho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Distrito Federal para o quadriênio 2007/2010. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 123**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, col. 1, 2007b. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/55259/Lei_3994_26_06_2007.html#:~:text=O%20Plano%20de%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20e%20Social%20E%20S%20PDES%20C%20A%20o,per%C3%ADodo%20de%202007%20a%202010. Acesso em: 22 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 207**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 out. 2007c. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/56130/Lei_4036_25_10_2007.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.036%20DE%2025%20DE%20OUTUBRO%20DE%202007&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20gest%C3%A3o%20compartilhada,Federal%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 8 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Plano de Trabalho do Termo de Cooperação Técnica nº 09/2007**. Processo nº 080.002114/2007. Brasília, DF, 2007c.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Processo nº 080.002114/2007**. Brasília, DF, 2007d.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Relatório de Atividades**: Prestação de Contas Anual do Governador. Brasília, DF: GDF, 2007e.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Termo de Cooperação Técnica nº 14/2007**. Processo nº 080.020359/2007. Brasília, DF, 2007f.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Diretrizes Pedagógicas**: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: 2009/2013. Brasília, DF: SEEDF, 2008a.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Relatório de Atividades**: Prestação de Contas Anual do Governador. Brasília, DF: GDF, 2008b.

DISTRITO FEDERAL. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 121**, seção 1, Brasília, DF, p. 58, 25 jun. 2009a. Disponível em: https://www.dodf.df.gov.br/dodf/jornal/visualizar-pdf?pasta=2009|06_Junho|DODF%20121%2025-06-2009|&arquivo=DODF%20121%2025-06-2009%20SECAO3.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Contas do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Processo nº 13.790/08**. Relatório: Auditoria Operacional. Secretaria de Educação. Planejamento, implementação e controle dos cursos de formação para os professores do Ensino Fundamental. Avaliação satisfatória. Recomendações. Brasília, DF: Tribunal de Contas do Distrito Federal, 19 nov. 2009b.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Processo nº 0080.000499/2009**. Brasília, DF, 2009c.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Relatório de Atividades**: Prestação de Contas Anual do Governador. Brasília, DF: GDF, 2009d.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Termo de Cooperação Técnica n° 24/2009**. Processo n° 0080.000499/2009. Brasília, DF, 30 ago. 2009e.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Parecer n° 191, de 29 de setembro de 2011. Considera aprovado o documento Orientações Pedagógicas para as Turmas em Defasagem idade/série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que regulamenta as classes de aceleração de aprendizagem nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outra providência. **Diário Oficial do Distrito Federal n° 191**, seção 1, Brasília, DF, p. 12, 30 set. 2011. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/191-2011-CEDF-Subsecretaria-de-Educacao-Basica-SUBEB-SEDF.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações Pedagógicas para as Turmas em Defasagem idade/série da rede pública de ensino**. Brasília, DF: SEEDF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Brasília, DF: SEEDF, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-ensino-fundamental-anos-iniciais.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília, DF: SEEDF, 2014b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-ensino-fundamental-anos-finais.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. Brasília, DF: SEEDF, 2014c. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Plano Distrital de Educação: 2015-2024**. PDF-DF: Lei n° 5.499, de 14/7/2015 (DODF n° 135, de 15/7/2015). Brasília, DF: SEEDF, 2015. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Anos Finais**. 2. ed. Brasília, DF: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orienta%C3%A7%C3%A3o-pedagogica-da-orienta%C3%A7%C3%A3o-educacional_02mai19.pdf. Acesso em: 8 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. 2. ed. Brasília, DF: SEEDF, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 11 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno Orientador: Unidade Curricular – Projeto de Vida**. Brasília, DF: SEEDF, 2022a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/11/Caderno_orientador_Projeto_de_Vida_NOVO_ENSINO_MEDIO_1.pdf. Acesso em: 4 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Plano de Implementação: Novo Ensino Médio – Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2022b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno Orientador: Itinerários Formativos: Novo Ensino Médio – Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/Caderno-Orientador-Itinerarios-Formativos_2024.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001 (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

DUARTE, Newton; SILVA, Efraim Maciel e; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O caráter político da especificidade da educação: dificuldades de aceitação de uma tese. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17541/11649>. Acesso em: 26 ago. 2024.

DUARTE, Patrick Marinho; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 63, e23287, p. 1-19, out./dez. 2022. Disponível em: <https://periodico.s.uninove.br/eccos/article/view/23287/10006>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ESTEVIÃO, Carlos Villar. Políticas de privatização e educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, Portugal, n. 9, p. 69-94, 1998.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia; SILVEIRA, Carmen Lucia Albrecht da; MORESCHO, Sandra Maria. A etnografia de redes como instrumento metodológico de elucidação de redes políticas na educação. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/61821/751375154265>. Acesso em: 8 set. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, 2019a. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 25 ago. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019b. p. 83-120.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran Ferreira de. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>. Acesso em: 17 jul. 2024.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. Governança educacional global e a gênese dos testes das habilidades socioemocionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 214-235, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4006>. Acesso em: 5 set. 2024.

FERNANDES, Edison Flávio. **A política da OCDE para a educação básica: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar**. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/37324/1/2019_EdisonFl%C3%A1vioFernandes.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (org.). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 121-147.

FRANÇA, Daniel de Souza; VOIGT, Jane Mery Richter. Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 6-20, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16378>. Acesso em: 30 jun. 2024.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. aumentada. São Paulo: Cortez, 1991. 69-90.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023. v. 1.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Cartilha**. São Paulo: Se Liga e Acelera Brasil, 2007.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais**: material de discussão. São Paulo: IAS, 2014. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/COMPETE%CC%82NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSSA%CC%83O_IAS_v2.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Acelera Brasil**: Iniciativa para a recuperação da aprendizagem de estudantes com distorção idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: IAS, 21 ago. 2022a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/acelera-brasil/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Superação Jovem**: aprendizados e conquistas em uma experiência de educação integral. São Paulo: IAS, 2022b. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/Instituto_Ayrton_Senna_livro_SuperAc%CC%A7a%CC%83o_Jovem.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024. como faço a citação?

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório 2022**. São Paulo: IAS, 2023. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2023/06/instituto-ayrton-senna-2023-relatorio-institucional-2022.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Nossa História**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/nossa-historia/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSSAK, Alex; VIEIRA, Nelma Bernardes. Atuação do empresariado no novo Ensino Médio. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-26, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53520/32484>. Acesso em: 4 set. 2024.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgan; BONOTTO, Danusa de Lara. La investigación documental sobre la investigación cualitativa: conceptos y caracterización. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, Colômbia, v. 14, n. 2, p. 55-73, Jul./Dic. 2015. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455/1771>. Acesso em: 28 set. 2024.

LABORATÓRIO INTELIGÊNCIA DE VIDA [LIV]. **Congresso LIV**: Maior evento socioemocional da América Latina. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/liv-para-o-mundo/congresso/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o Ensino Fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (org.). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 13-56.

LIBANORI, Guilherme Andolfatto. **A família vai à escola**: as concepções de justiça social, cidadania e parcerias comunitárias como estratégias conservadoras de poder em cinco programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_544bf1ac8537074f9cb9f6e71c146bcf. Acesso em: 9 jun. 2024.

LUCENA, Ana Lúcia; BASSI, Cristina; VIDOR, Letícia; AGUIAR, Marcia; CUNHA, Paulo. **Minha identidade**. Coordenação pedagógica Inês Kisil Miskalo; coordenação de criação editorial Solange Scattolini. São Paulo: Global, 2009a (Coleção programa Acelera Brasil).

LUCENA, Ana Lúcia; BASSI, Cristina; VIDOR, Letícia; AGUIAR, Marcia; CUNHA, Paulo. **As criações de cada um**. Coordenação pedagógica Inês Kisil Miskalo; coordenação de criação editorial Solange Scattolini. São Paulo: Global, 2009b (Coleção programa Acelera Brasil).

LUCENA, Ana Lúcia; BASSI, Cristina; VIDOR, Letícia; AGUIAR, Marcia; CUNHA, Paulo. **Nossa história, nossa cultura**. Coordenação pedagógica Inês Kisil Miskalo; coordenação de criação editorial Solange Scattolini. São Paulo: Global, 2009c (Coleção programa Acelera Brasil).

LUCENA, Ana Lúcia; BASSI, Cristina; VIDOR, Letícia; AGUIAR, Marcia; CUNHA, Paulo. **A terra que queremos**. Coordenação pedagógica Inês Kisil Miskalo; coordenação de criação editorial Solange Scattolini. São Paulo: Global, 2009d (Coleção programa Acelera Brasil).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1419/1146>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MARTINS, André Silva; SOUZA, Camila Azevedo; PINA, Leonardo Docena. Empresas sociais e a privatização de novo tipo da educação básica: Um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, São Paulo, v. 28, n. 183, p. 1-51, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5546/2557>. Acesso em: 7 set. 2024.

MARTINS, Cíntia Canato; WECHSLER, Solange Múglia. Competências socioemocionais: o estado da área nas publicações ibero-latinas. **Archives of Health Investigation**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 371-376, 2020. Disponível em: <https://archhealthinvestigation.com.br/ArcHI/article/view/5067/pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674/10982>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento todos pela educação: um projeto de nação para a educação brasileira**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=459641&tipoMidia=0>. Acesso em: 18 set. 2024.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/FKsBMn3N4njmwQvYW6C3Z5k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARTINS, André Silva. O Estado educador: notas para a reflexão. *In*: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 72-89.

MENDES, Carolina Soares. Três paradigmas de gestão escolar em questão: o Distrito Federal entre 1995 e 2010. *In*: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (org.). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 203-228.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Histórico da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MISKALO, Inês Kisol. **Sistemática de acompanhamento Se liga e Acelera Brasil**. São Paulo: Global, 2008 (Instituto Ayrton Senna).

MORISINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul/set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **A Pedagogia do sucesso**: uma estratégia para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 1999.

OLIVEIRA, Patricia Vieira de; MUSZKAT, Mauro. Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 91-103, abr. 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n115/09.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS [OCDE]. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EstudoOCDECompetencias.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657/3662>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344/209209213400>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; ZAMBIANCO, Danila Di Petro; MORO, Adriano. Educação em tempos sensíveis: contribuições das competências morais e socioemocionais no contexto da pandemia e do pós-Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 3-20, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14935/12525>. Acesso em: 8 set. 2024.

PRISMA. **Relatório transparente prisma de revisões sistemáticas e meta-análises**, 2022. Disponível em: <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram>. Acesso em: 4 ago. 2024.

PROPATO, Valéria. **Uma viagem pelos caminhos da educação: memórias e depoimentos de 2003 a 2011**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-uma-viagem-pelos-caminhos-da-educacao.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2024.

QUADROS, Sérgio Feldemann. **A influência do empresariado na reforma do Ensino Médio**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=460388&tipoMidia=0>. Acesso em: 16 jun. 2024.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. Educando pelas métricas do mercado: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do Ensino Médio. **SciELO Preprints**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2239>. Acesso em: 28 jul. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. *In*: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 56-71.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 393-414, jul/dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2024.

RUIZ S.; Alice; LEMINSKI, Áurea (org.). **O ex-estranho**: Paulo Leminski. São Paulo: Iluminuras, 2009.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Administração pública e educação no Brasil: as parcerias público-privadas. **Revista Êxitus**, Santarém, v. 2, n. 1, p. 95-114, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156353007.pdf>. Acesso em: 4 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013b. p. 247-280.

SCHERER, Susana Schneid; NASCIMENTO, Flávia Marchi; CÓSSIO, Maria de Fátima. Parcerias público-privadas: atuação do Instituto Ayrton Senna na educação pública do Estado do RS. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241715, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XMRvsCXjhmmWBJ3RtRXypKw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SCHORN, Solange Castro; SEHN, Amanda Schöffel. Competências socioemocionais: reflexões sobre a educação escolar no contexto da pandemia. **SciELO Preprints**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2452>. Acesso em: 12 set. 2024.

SCHWANTZ, Josimara Wilkboldt; RODRIGUES, Carla Gonçalves. Problematizando a prática escolar: o caso do programa Acelera Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 1, p. 23-40, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6993/4489>. Acesso em: 28 set. 2024.

SETTE, Cararina Possenti; ALVES, Gisele (org.). **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SILVA, Edileuza Fernandes; SILVA, Maria Abádia da. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. **RE Ae – Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano de Sul, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6392/2911. Acesso em: 27 set. 2024.

SILVA, Francisco Vieira da. Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de projeto de vida. **SciELO Preprints**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4090>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. A questão do Estado em Gramsci: construção da hegemonia na formação de professores. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, v. 8, n. 12, p. 142-161, jun. 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/14802/14905>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da. **O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/16776>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SILVA, Maria Abádia da; FERNANDES, Edison Flávio. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 271-300, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n5/2237-9460-exitus-9-05-271.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

SILVA, Maria Abádia da; PACHECO, Ricardo Gonçalves. Presença da nova gestão pública na educação básica do Distrito Federal – 2007-2020. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1245-1262, set./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62095>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SILVA, Mariléia Maria da; DECKER, Aline Inácio; FAUST, Juliana Matias; MELGAREJO, Mariano Moura. Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/556>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SIQUEIRA, Ângela Cristina de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 145-156, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502612>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINÉZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WTmS8JRvXxwRQZKjB7GdLJH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SOUSA, Rui Bragado; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrancio. Formação para adaptação e pseudoformação: uma análise da BNCC a partir da Teoria Crítica. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 21, n. 229, p. 87-99, jul./ago. 2021. Disponível em: <https://periodico.s.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/56670/751375152337>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SOUZA, Elaine Constant Pereira de; ALMEIDA, Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de. Um debate sobre terceirização da alfabetização: um novo velho modelo de currículo (re)nasce. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015379, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15379/209209213530>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SOUZA, José dos Santos. Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio históricos da (des)configuração do trabalho docente. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38. 2017. São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2017. p. 1-20. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sesoes_38anped_2017_4_desconfiguracao_do_trabalho_docente_texto_jose_dos_santos.pdf. Acesso em: 6 jul. 2024.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas: Vide Editorial, 2018.

TONDIN, Celso Francisco; ANDRADE, Aline Campolina; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Corpo regulado: competências socioemocionais e sexualidades (in)visíveis na Base Nacional Comum Curricular. **SciELO Preprints**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4703/9070>. Acesso em: 28 jun. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

VIZZOTTO, Liane; CORSETTI, Berenice. A parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS) na configuração da educação municipal de Chapecó (SC). **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 97-109, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45407/pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A – Produção científica selecionada no estado do conhecimento

Quadro 11 – Artigos Científicos selecionados no Estado do Conhecimento

(continua)

Nº	Revista	Título	Autor/Ano	Síntese
1	Trabalho & educação (UFMG)	A interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador	LEME, Renata Bento; RUIZ, Maria José Ferreira; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (2019)	A tendência histórica da interferência dos empresários na elaboração das políticas educacionais, no Brasil. A instituição do movimento empresarial “Todos Pela Educação” e sua influência, torna-se mais orgânica e ocorre em parceria com o MEC e o CONSED
2	Ibero-Americana de Estudos em Educação (UNESP)	A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação	MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia (2018)	O projeto neoliberal exige um “novo” tipo de trabalhador: flexível, adaptável, com capacidade empreendedora e competências socioemocionais
3	Teoria e Prática da Educação (UEM)	A parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS) na configuração da educação municipal de Chapecó (SC)	VIZZOTTO, Liane; CORSETTI, Berenice (2018)	As competências socioemocionais compõem o conteúdo da proposta educacional utilizado pelo IAS, bem como revelam as políticas privadas educacionais no setor público
4	Ciências sociais UNISINOS	A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015	SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor (2015)	Principais marcos de elaboração de propostas curriculares nacionais. A metodologia do MEC criou um fluxo de diálogo com os entes federados por meio das Secretarias de Educação, da Undime e CONSED
5	Educação Matemática Debate (Unimontes/UFOP)	Análise de uma situação-problema: competências socioemocionais e estimulação de funções executivas	BELLI, Alexandra; MANRIQUE, Ana Lucia (2018)	A prática pedagógica oportuniza a aprendizagem socioemocional e a habilitação e estimulação de funções executivas, tais como o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva e a memória de trabalho
6	Revista katálysis (UFSC)	Aprendizagem flexível como o novo princípio educativo para a classe trabalhadora	NEGREIROS, Taise Cristina Gomes Clementino de; AMARAL, Angela Santana do (2021)	As estratégias de adequação do trabalhador à sociabilidade capitalista, destacando a formação de habilidades genéricas e competências socioemocionais, que incidem no campo didático-pedagógico, conformando-o em espaço de acumulação e reprodução do capital
7	Eccos (UNINOVE)	As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas	DUARTE, Patrick Marinho; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de (2022)	Compreender os constructos teóricos que sustentam e que deram origem ao uso dos termos competências e habilidades como “não cognitivas”, “socioemocionais”, “para a vida” e “para o século XXI”
8	Educación Física y Ciencia (Universidad Nacional de La Plata)	Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais	DANTAS, Tiago Ramos; VIEIRA-SOUZA, Lucio Marques; TRIANI, Felipe; GETIRANA-MOTA, Márcio; SANTOS, Jymmys Lopes dos; AIDAR, Felipe J. COSTA, Lúcio Flávio Gomes Ribeiro da (2022)	Os esportes de aventura, nas aulas de Educação Física, têm o potencial de despertar fortes emoções. Na BNCC, existe a necessidade de se trabalhar a educação emocional. Aplicação do questionário Big Five Inventory (BFI) para a avaliação do perfil socioemocional
9	Revista Portuguesa de Educação (Universidade do Minho)	Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: uma revisão integrativa	MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiroimi; FOZ, Adriana Queiroz Botelho (2019)	As competências socioemocionais auxiliam a reconhecer e lidar melhor com as próprias emoções e com as dos alunos. A aprendizagem socioemocional pode aumentar os recursos internos e a competência para lidar melhor com as demandas profissionais

10	Ibero-Americana de Estudos em Educação (UNESP)	Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar	VALENTE, Sabina (2020)	Considerando que os atuais contextos sociais são progressivamente mais mutantes, torna-se pertinente analisar a importância das competências socioemocionais na atividade profissional do educador social
11	E-Mosaicos (UERJ)	Considerações sobre o cotidiano em uma turma de aceleração	COELHO, Andressa Batista; PINTO, Dandara Ribeiro; BIONDO, Franco Gomes; PIUBEL, Thays Merolla (2016)	Acompanhamento do Programa Acelera Brasil, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna. Reflete sobre a falta de efetividade de um modelo de educação pautado na parceria público-privada e na centralidade do material didático, que repercute na autonomia docente e dos estudantes, reforçando a identidade do fracasso escolar
12	Barbarói (UNISC)	Considerações sobre o empresariamento da vida em políticas públicas para a educação	LEMOS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores; NASCIMENTO, Maria Lívia do (2018)	Problematiza-se a política de educação e pesquisa calcada em pedagogias das competências socioemocionais e de empoderamento empresarial de direitos desse grupo social
13	Educar em Revista (UFPFR)	Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame	CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da (2017)	A indústria educacional contemporânea, motivada pelo investimento econômico em educação, tem planejado tecnologias que mapeiam e potencializam as competências socioemocionais, tendo em vista a qualificação enquanto capital humano
14	Tópicos educacionais (UFPE)	Diálogo e acolhimento: o Projeto Escola da Família e a construção de novas relações comunitárias no contexto pandêmico	SOUTO, Emanuel Mota Silveira; SILVA, Léa Ribeiro; SILVA, Valdenize Honório da (2021)	Descrição do Projeto Escola da Família e análise dos movimentos empreendidos para ajustá-lo à nova dinâmica escolar, imposta pela pandemia do Coronavírus
15	Ibero-Americana de Estudos em Educação (UNESP)	Educação em tempos sensíveis: contribuições das competências morais e socioemocionais no contexto da pandemia e do pós-covid-19	PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; ZAMBIANCO Danila Di Pietro; MORO, Adriano (2022)	A emergência das competências morais e socioemocionais, propõe-se uma perspectiva moral de uma práxis educativa que possibilite viver e conviver de forma ética e democrática no espaço escolar e em sociedade
16	Boletim Técnico do Senac Revista da Educação Profissional (SENAC)	Educação profissional: desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais	AUR, Bahij Amin (2015)	Apresenta o tema das competências socioemocionais, integradas às competências profissionais desenvolvidas na educação profissional e tecnológica de nível médio, constituindo inovação na qualidade da formação multidimensional de profissionais
17	Revista de Educação (PUC-Campinas)	Educar as emoções e desenvolver habilidades socioemocionais no Ensino Básico de Português: estudo de caso	MARTINS, Ernesto Candeias (2023)	O artigo aborda a educação para as emoções nas aulas de Português. Desenvolver a inteligência emocional e habilidades socioemocionais nos alunos de modo a melhorar o desempenho escolar, as relações interpessoais, a convivência e o ambiente educativo de aula
18	Reflexão e ação (UNISC)	Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral?	FRANÇA, Daniel de Souza; VOIGT, Jane Mery Richter (2022)	Aponta para a centralidade do aspecto socioemocional nos currículos, sendo indispensável para a inserção do sujeito no mercado de trabalho, resultado de pressões de organismos internacionais e parcerias público-privadas na elaboração e condução do currículo
19	Educação e filosofia (UFU)	Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública	ADRIÃO, Theresa (2014)	Análise do modelo de oferta educacional denominado <i>Charter School</i> . Este modelo é uma modalidade de privatização educativa, proposto por fundações e setores governamentais, como alternativa para a educação básica no Brasil

20	Trabalho, Educação e Saúde (Fiocruz)	Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia	SILVA, Mariléia Maria da; DECKER, Aline Inácio; FAUST, Juliana Matias; MELGAREJO, Mariano Moura (2021)	O apelo ao uso das tecnologias combinado com discursos que ressaltam as competências socioemocionais e formação de professores sob a ótica da flexibilidade e centralidade no aluno como protagonista de suas próprias escolhas
21	Revista espaço acadêmico (UEM)	Formação para adaptação e pseudoformação	SOUSA, Rui Bragado; IWASSE, Lilian Fávoro Alegriano (2021)	O psicologismo inerente à BNCC, como habilidades e competências socioemocionais, converte-se na prática de adaptação para uma escola “flexível” como falsa retórica do mercado de trabalho incerto e obscuro
22	Roteiro (Unoesc)	Novas concepções pedagógicas de avaliação escolar no Ensino Médio em tempo integral em Porto Velho-RO	LIMA, Selena Castiel Gualberto; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante (2021)	O Programa Escola do Novo Tempo se propõe a viabilizar o ensino, o desenvolvimento de competências, habilidades e aspectos socioemocionais no processo de avaliar
23	Práxis Educativa (UEPG)	O CONSED na construção da BNCC: uma experiência pública (com)partilhada?	AUER, Franceila; NEGREIROS, Heitor Lopes; ARAUJO, Gilda Cardoso de; ARAÚJO, Vania Carvalho de; SANTOS, Wagner dos (2023)	Problematização da relação entre Conselhos e política. O CONSED fortalece as propostas educacionais do Governo Federal como parte das recomendações de organismos multilaterais e de elites empresariais, alinhando-se a diretrizes eminentemente privatizantes
24	Revista HISTEDBR On-line (UNICAMP)	O papel do CONSED no processo de formulação de políticas educacionais, no contexto do capital-imperialismo	CRUZ, Danilo Bandeira dos Santos (2021)	A atuação do CONSED na atualização das estratégias de dominação das classes e frações de classe no poder, visto que sua influência nas instâncias públicas e privadas e sua capilaridade em relação aos sistemas e redes de ensino do país, lhe conferem uma posição privilegiada na implementação dos projetos das classes dirigentes ou frações empresariais
25	Educação & sociedade (UNICAMP)	O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos	SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora (2015)	Análise da proposta de avaliação de competências socioemocionais (SENNA) – que vem sendo disseminada como consensual e inovadora no Brasil
26	Práxis Educativa (UEPG)	Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais	GONÇALVES de Carvalho, Elma Júlia; RIGOLDI Santos, Jane Eire (2016)	As políticas brasileiras de avaliação externa orientadas pelo modelo de competências, influenciam a forma de avaliação dos professores e a maneira como operacionalizam os conhecimentos
27	Revista Educação e Políticas em Debate (UFU)	Presença da Nova Gestão Pública na educação básica do Distrito Federal – 2007-2020	SILVA, Maria Abádia da; PACHECO, Ricardo Gonçalves (2021)	No Distrito Federal, governo e entusiastas dos princípios empresariais na Educação Básica adotaram mecanismos jurídicos, políticas de regulação e parcerias público-privadas que coexistem com os valores e princípios democráticos
28	Discursividade des (UEPB)	Programa Círculos de Leitura: diálogos entre a formação de leitores e as competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular	SILVA, Flávia Nicaele Sousa; ARAÚJO, Sammya Santos (2022)	Identificação do desenvolvimento das competências socioemocionais mediante a prática da leitura, durante os encontros dos Círculos de Leitura
29	Quaderns de Psicologia (Universitat Autònoma de Barcelona)	Programa Edu-Car para o desenvolvimento socioemocional e de carreira: Avaliação de processo	LEAL, Mara de Souza; TAVEIRA, Maria do Céu; MELO-SILVA, Lucy Leal (2022)	Avaliação do Programa de Educação para a Carreira em estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Identificou-se ganhos no desenvolvimento socioemocional e de carreira e a escola configurou-se como um local de preparação para o trabalho e construção da carreira

30	Revista Educar Mais (UNIPAMPA – Univille)	Seminário temático: estratégia para desenvolver as competências socioemocionais nas aulas de linguagens	SILVA, Jeferson Luis Lima da; CARDOSO, Sara de Oliveira Celso (2022)	O uso de seminários na práxis pedagógica com as competências socioemocionais busca desenvolver no aluno a capacidade de resolução de problemas, autorregulação e empatia, que ajudam a melhorar o desempenho acadêmico e criam climas positivos na sala de aula
31	Práxis Educativa (UEPG)	Um debate sobre terceirização da alfabetização: um novo velho modelo de currículo (re)nasce	SOUZA, Elaine Constant Pereira de; ALMEIDA, Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de (2020)	A transferência de uma política pública para a alfabetização para o Instituto Ayrton Senna. A parceria permite as prerrogativas capitalistas e a alteração do papel do Estado na Educação e também integra as ideias das competências socioemocionais em uma “nova velha” proposta curricular voltada à alfabetização
32	Signótica (UFG)	Uma análise dos processos presentes em enunciados de um livro didático de inglês: uma perspectiva sistêmico-funcional de práticas de ensino e aprendizagem	TILIO, Rogério; COSTA, Patrícia Helena da Silva (2017)	A adequação do livro didático de inglês utilizado no Programa Acelera Brasil, de natureza sociointeracional. Encontra-se concepções pedagógicas desvinculadas de questões de criticidade e ideologia, gerando discrepâncias entre o Programa e o livro didático
33	Paidéia (Ribeirão Preto) (USP)	Motivação para aprender, competências socioemocionais e desempenho escolar no Ensino Fundamental	CHIAPPETTA-SANTANA, Leilane Henriette Barreto; JESUINO, Ana Deyvis Santos Araújo; LIMA-COSTA, Ariela Raissa (2022)	A motivação para aprender é um elemento impulsionador do comportamento do aluno, atuando de modo subjacente à resolução de demandas escolares, porquanto exerce influência no desenvolvimento e expressão das competências socioemocionais e desempenho escolar
34	Estudos de Psicologia (PUC-Campinas)	Mapeando instrumentos de autorrelato de competências socioemocionais: o que eles medem?	PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel Domingues dos; HAUCK, Nelson; FRUYT, Filip De; JOHN, Oliver Peter (2019)	Especificação dos principais conteúdos de instrumentos socioemocionais (autoestima, garra, autoeficácia, forças e dificuldades e os cinco grandes fatores) usados em pesquisas nos EUA e na Europa, e testá-los nas escolas brasileiras
35	<i>Trends in Psychology</i> / Temas em Psicologia (Sociedade Brasileira de Psicologia)	Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica)	DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; SEMENTE EDUCAÇÃO, Grupo (2017)	As habilidades socioemocionais auxiliam no desenvolvimento saudável ao longo do ciclo vital, podendo ser desenvolvidas e aprendidas. O sistema educacional de ensino deve focar não só no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 12 – Dissertações e Teses selecionadas selecionados no Estado do Conhecimento

Nº	Base de dado	Gênero textual/ Instituição	Título	Autor/Ano	Síntese
1	CAPES	Dissertação UFSCar	A família vai à escola: as concepções de justiça social, cidadania e parcerias comunitárias como estratégias conservadoras de poder em cinco programas da secretaria de estado da educação de São Paulo	LIBANORI, Guilherme Andolfatto (2011)	Analisa os conceitos de parceria, cidadania e justiça social que fundamentam os programas escolares e determina sua relação com políticas compensatórias e também sua relação com o projeto de modernização e racionalização da política educacional do Estado de São Paulo
2	BDTD	Dissertação UFGD	A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	TRICHES, Eliane de Ftima (2018)	A BNCC é anunciada como uma política curricular que tem como foco melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira. Constata-se divergências de concepções no documento. CONSED, Undime, Movimento pela Base são considerados pelo MEC como “parceiros” nessa trajetória de pensar o documento
3	CAPES	Tese PUCRS	Competências como fundantes da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental	NUNES, Letícia Bastos (2021)	Matrizes alicerçadas em competências contribuem na formação integral dos estudantes, interferem em seu processo de avaliação, bem como geram avanços nos resultados de aprendizagem e na dinâmica curricular. Entrelaçamento entre os seguintes vetores educacionais: competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, avaliação da aprendizagem e formação integral
4	CAPES	Tese UnB	Construção, evidências de validade e normatização de uma escala de competências socioemocionais para estudantes universitários	SOUZA, Rodrigo Rodrigues de (2022)	As competências socioemocionais têm despertado a atenção de pesquisadores pela sua relevância teórica e sua aplicabilidade psicométricas
5	BDTD	Tese UFBA	Educação (em tempo) integral? Uma análise do programa de Fomento às escolas de Ensino Médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)	SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas (2023)	O Programa de Fomento às Escolas de EMTI intensifica um processo em curso de resignificação da concepção de educação integral em direção à uma formação restrita, fragmentada e gerencial, produzindo um recuo em relação à perspectiva da educação integral emancipatória
6	CAPES	Tese PUCRS	Elaboração de trabalho de conclusão de curso na educação profissional técnica de nível médio	AIRES, Kátia Michelle Lopes (2021)	A elaboração de um TCC em cursos técnicos de nível médio contribui positivamente para a formação dos egressos, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades nas dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental
7	BDTD	Dissertação UFRRJ	Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?	KOSSAK, Alex (2020)	A nova pedagogia política do capital parte dos organismos internacionais para construir a concepção do “Novo Ensino Médio”, presente na parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a SEEduc/RJ. O Estado do RJ é um dos laboratórios da Reforma do EM que tem como objetivo a manutenção da desigualdade social por meio da captura da subjetividade do trabalhador, conformando-o nos aspectos psicofísico, ético e moral

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apêndice B – Seleção das parcerias público-privadas da SEEDF da Educação Básica

Quadro 13 – Seleção das parcerias público-Privadas da SEEDF pelo critério de inclusão Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) (2007 – 2010)

(continuação)

MAPEAMENTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL 2007 a 2023							
DADOS INICIAIS – Critério de inclusão: Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio)							
Nº	Diário Oficial DF	Parcerias público-privadas	Empresa	Processo	Finalidade	Valor	Duração
1	DODF 208 30-10-2006 SECAO3	1.2 Extrato do Contrato nº 74/2006-SEDF	Diana Paolucci S/A Indústria e Comércio	nº 080.010.925/2005	Aquisição de 165.000 Kits Escolares	R\$ 2.704.350,00	25/01/2007
2	DODF 228 29-11-2006 SECAO2	Convênio nº 05/2004	Instituto Fecormércio de Pesquisa e Desenvolvimento	nº 080.020.003/2004	Não mencionado	Não mencionado	-----
3	DODF 220 19-11-2007 SECAO3	Extrato do 1º Termo Aditivo ao Convênio nº 12/2006	Serviço Social do Comércio – SESC	nº 080.002.935/2000	Alterar a cláusula segunda – das responsabilidades do SESC, que passará a vigorar com a seguinte redação: 2.2.8 – Fornecer, semestralmente, materiais usados pelo CESAS para expedição dos documentos e certificados dos alunos	Não mencionado	09/11/2007 a 20/07/2011
4	DODF 084 03-05-2007 SECAO2	Convênio nº 36/2003	Instituto Euvaldo Lodi do Distrito Federal	nº 082.375.596/1980	Não mencionado	Não mencionado	Não mencionado
		Convênio nº 38/2005	SENAI/DF – Serviço de Aprendizagem Industrial	nº 080.003096/2002	Não mencionado	Não mencionado	Não mencionado
5	DODF 236 12-12-2007 SECAO3	Extrato de Termo de Cooperação Técnica nº (não mencionado)	Instituto Ayrton Senna	nº 080.020359/2007	Realização dos Projetos “ACELERA DF” e “SE LIGA DF” que visam introduzir políticas de alfabetização e de acompanhamento de desempenho nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental para qualificar o ensino e erradicar o analfabetismo e a repetência, garantindo o sucesso do aluno na trajetória escolar. PODER EXECUTIVO	Não envolve recursos financeiros	31/12/ 2007
6	DODF 240 18-12-2007 SECAO3	Extrato do Contrato nº 125/2007	Instituto Sangari Ltda	nº 080.002349/2007	Contratação de empresa especializada para implantação do programa de ensino especializado de Ciências para alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, baseado na metodologia de investigação que envolva, de maneira articulada e interdependente, a prestação de serviços necessários à formação, reciclagem e treinamento dos profissionais da rede, o fornecimento de material didático necessário a realização das atividades de investigação e experimentação em sala de aula e o monitoramento do processo de implementação. O Projeto está previsto para atender aproximadamente trezentos e dez mil alunos das escolas do Ensino Fundamental, sete mil professores, mil e duzentos formadores de professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mil coordenadores pedagógicos e quatrocentos e oitenta diretores de escola. Programa “Ciência em Foco”	R\$ 38.000.000,00	60 meses

7	DODF 087 09-05-2008 SECAO3	Extrato do Termo de Cooperação TÉCNICA nº 18/2008	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Distrito Federal – SEBRAE/DF	nº 080.009390/2007	Fixar as condições de cooperação técnico institucional para o desenvolvimento do Programa de Educação Empreendedora no Ensino Médio do DF, com vistas à preparação básica dos alunos do Ensino Médio das escolas da rede pública para o mundo do trabalho, mediante a capacitação de professores em práticas que desenvolvem a cultura do empreendedorismo no âmbito escolar	Não mencionado	2 anos
8	DODF 084 04-05-2009 SECAO3	8.1 Extrato do Contrato nº 55/2009	Editora Globo S/A	nº 080.020784/2008	Aquisição de 239.200 livros editados e publicados pela Editora Globo , com o fito de compor o acervo bibliográfico das 620 instituições educacionais públicas do Distrito Federal	R\$ 4.997.486,00	Até 31/12/2009
		8.2 Extrato do Contrato nº 75/2009	Global Editora e Distribuidora LTDA	nº 080.002325/2009	Aquisição de 2.300 Módulos de Alfabetização (Livro do Aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna , 2.300 Módulos de Alfabetização (Caderno de Atividades) – Global/Instituto Ayrton Senna, e 100 Kits (Caixa de Literatura) Projeto Se Liga Brasil – Global/Instituto Ayrton Senna	R\$ 114.800,00	Até 90 dias
9	DODF 047 10-03-2009 SECAO2	Contrato nº 29/2009	Positivo Informática S/A	nº 080.008289/2004	Não mencionado	Não mencionado	Não mencionado
10	DODF 096 20-05-2009 SECAO3	Extrato do Contrato nº 79/2009	Fundação Roberto Marinho	nº 080.000357/2009	Implantação da segunda etapa do projeto VEREDA – Programa de correção do fluxo escolar, por meio do uso da metodologia TELECURSO, para atender alunos matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal, no Ensino Fundamental/Séries Finais, no Ensino Médio	R\$ 5.378.953,00	20 meses
11	DODF 101 27-05-2009 SECAO3	Extrato do Contrato nº 86/2009	Gráfica e Editora Posigraf S.A	nº 080.010240/2008	Edital de Licitação: Pregão Eletrônico nº 049/2009 – CECOM/SUPRI/SEPLAG. Objeto: a aquisição de 10.650 unidades do Livro Didático “Novo Telecurso”, licenciado pela Fundação Roberto Marinho	R\$ 636.690,00	31/12/2009
12	DODF 103 29-05-2009 SECAO2	Termo de Cooperação Técnica nº 02/2007	Instituto Brazil Global	nº 080.002064/2007	Não mencionado	Não mencionado	Não mencionado
13	DODF 111 10-06-2009 SECAO3	Extrato do Projeto Construção da Proposta de Atendimento Integral ao Educando e à Comunidade na perspectiva de uma Cultura de Paz no Distrito Federal nº (não mencionado)	Agência Brasileira de Cooperação	nº 0460.000001/2009	Promover o desenvolvimento de políticas públicas integradas de melhoria da educação no Distrito Federal e de cultura de Paz	R\$ 7.584.748,00	36 meses
14	DODF 121 25-06-2009 SECAO3	Extrato do Contrato Nº 92/2009	Global Editora e Distribuidora LTDA	nº 080.010167/2008	Edital de Licitação: Inexigibilidade de Licitação. Objeto: aquisição de 7.500 unidades do livro: Acelera Brasil – Livro 1 – Minha Identidade (livro aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna , 7.500	R\$ 649.248,00	90 dias

					unidades do livro: Acelera Brasil – livro 2 – As Criações de Cada Um (livro do Aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna , 7.500 unidades do livro: Acelera Brasil – livro 3 – Nossa História, Nossa Cultura (livro do aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna , 7.500 unidades do livro: Acelera Brasil livro 4 – A Terra que Queremos (livro do aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna, 480 unidades do livro: Acelera Brasil (livro do professor), 300 kits (caixa de Literatura) Projeto Acelera Brasil – Global/Instituto Ayrton Senna e 300 conjuntos de Mapas – Mundi/Brasil e Estados		
15	DODF 144 28-07-2009 SECAO2	Contrato nº 37/2008	Fundação Roberto Marinho	nº 080.020.901/2007	Não mencionado	Não mencionado	-----
16	DODF 204 21-10-2009 SECAO3	Extrato do Termo de Cooperação Técnica nº 24/2009	Instituto Ayrton Senna	nº 0080.000499/2009	Desenvolver o programa “SuperAÇÃO” que visa à promoção do protagonismo juvenil, educação para valores, trabalhabilidade e aprendizagem escolar entre jovens de 13 a 19 anos, por meio de ações educativas, doravante denominado apenas “PROGRAMA”, com o objetivo de estabelecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos, matriculados na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos, ou 8º e 9º do Ensino Fundamental de 9 anos, das instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do DF, nas aulas da Parte Diversificada/Projeto Interdisciplinar (PI), com vistas à disponibilizar as metodologias, ações, instrumentos pedagógicos e gerenciais que compõem a estratégia de desenvolvimento do Programa, que o GDF e a SEDF reconhecem serem de titularidade integral e exclusiva do Instituto Ayrton Senna, com forma de contribuir para a alteração da realidade educacional brasileira e, em especial, para o desenvolvimento integral das crianças e jovens, atendidos na Rede Pública de Ensino do DF	Não mencionado	Até 31/12/2009
		Extrato do 1º Termo Aditivo ao Termo de Cooperação S/N.	Instituto Ayrton Senna	nº 080.020288/2008	Objeto: os Partícipes resolvem de comum acordo, incluir no Objeto da Aliança, o “Programa Se Liga”, de titularidade do IAS, cujo objetivo principal é a alfabetização de alunos defasados da rede pública, passando o referido Programa a ser denominado, na Aliança, conjuntamente com o “Programa Acelera”, simplesmente de “PROGRAMA”	Não mencionado	Até 24/03/2010
17	DODF 214 06-11-2009 SECAO3	Extrato do Termo de Cooperação Técnica nº 26/2009	Instituto UNIBANCO	nº 0080.000036/2009	Desenvolvimento do “Projeto Entre Jovens”, que visa à melhoria da qualidade do ensino nas instituições educacionais da rede pública de ensino, que ofertam o Ensino Médio, buscando desenvolver conteúdos prévios e habilidades do Ensino Fundamental, essenciais para o prosseguimento dos estudos dos alunos que ingressam na citada etapa da Educação Básica	Não mencionado	3 anos
		Extrato do Termo de Cooperação Técnica nº 27/2009	Secretaria de Estado Extraordinária para a Educação Integral x Serviço	nº 080.000298/2009	Estabelecer mútua cooperação entre a SEDF, a Secretaria de Estado Extraordinária para Educação Integral e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/DF, com a finalidade de	Não mencionado	1 ano

			Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/DF		oferecer cursos de formação continuada ou cursos técnicos profissionais de nível médio, na modalidade presencial, aos alunos de Ensino Médio e de Ensino Médio Profissionalizante, visando ao incentivo, à participação, a capacitação e formação profissional, impulsionando ao aluno do Programa de Educação Integral a inserção no mercado de trabalho		
18	DODF 170 02-09-2009 SECAO2	Contrato nº 37/2009	Fundação Roberto Marinho	nº 080.020901/2007	Não mencionado	Não mencionado	-----
		Termo de Cooperação nº 04/2009	Instituto Euvaldo Lodi do Distrito Federal	nº 080.006768/2008	Não mencionado	Não mencionado	-----
		Termo de Cooperação Técnica nº 12/2008	Instituto Brasileiro Pró Educação, Trabalho e Desenvolvimento	nº 080.001360/2008	Não mencionado: programa Jovem Aprendiz Governo Federal	Não mencionado	-----
19	DODF 186 25-09-2009 SECAO2	Convênio nº 08/2007	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/DF	nº 080.020310/2007	Não mencionado	Não mencionado	-----
		Convênio nº 44/2005	Serviço Social da Indústria-Departamento Regional do Distrito Federal-SESI/DF e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI/DF	nºs 080.001202/2000 e 080.005882/2007	Não mencionado	Não mencionado	-----
20	DODF 234 04-12-2009 SECAO1	Convênio de Cooperação Técnica Internacional nº (não mencionado)	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –	Não mencionado	Diretrizes do Anexo que serão norteadoras para a implementação de política de educação integral no Distrito Federal: contribuir para a elevação dos índices de frequência, de aprendizado e da promoção da cultura da paz nas escolas públicas, além de desenvolver e sistematizar aspectos teóricos, metodológicos e operacionais alusivos à Educação Integral no Distrito Federal, oferecendo formação permanente aos agentes educacionais, em especial, aos coordenadores, gestores, professores e monitores envolvidos	Não mencionado	-----
21	DODF 083 03-05-2010 SECAO1 – DODF 066 07-04-2010 SECAO3	Aliança Técnica entre o GDF e o Instituto Ayrton Senna – IAS	Instituto Ayrton Senna – IAS	Não mencionado	Implementação do programa Acelera-DF, de titularidade do Instituto Ayrton Senna –IAS, referente à aliança técnica firmada entre o GDF e o IAS cujo o objeto é atender em 2010 100% dos alunos com defasagem idade/série alfabetizados com menos de 15 anos matriculados na rede pública do DF	R\$ 275.436,00	-----
22	DODF 058 21-03-2013 SECAO2	Termo de Cooperação nº 01/2013	SESC – Serviço Social do Comércio/Administração Regional do Distrito Federal	nº 080.001.815/2012	Não mencionado	Não mencionado	Não mencionado
23	DODF 194 09-10-2017 INTEGRA	Extrato do Termo de Cooperação nº 08/2017	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE/DF	nº 460.00057/2017	Oferecer formação a professores de distintas etapas e modalidades da educação básica, com vistas ao fomento do desenvolvimento de capacidades empreendedoras dos estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	Não mencionado	2 anos

24	DODF 149 07-08-2020 INTEGRA	Extrato da Justificativa de Dispensa de Chamamento Público – Acordo de Cooperação	Associação Júnior Achievement do Distrito Federal – JADF	n° 0084-000597/2014	Oferta de programas de empreendedorismo a estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	Não mencionado	Não mencionado
25	DODF 237 21-12-2021 INTEGRA	25.1 Extrato do Termo de Cooperação Técnica n° 02/2021	UNIÃO, por intermédio do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios x Distrito Federal, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	n° 00080-00150721/2020-23	Regular a relação entre o MPDFT e a SEEDF, visando à construção conjunta e o desenvolvimento de unidades curriculares eletivas orientadas e de trilha de aprendizagem, a fim de subsidiar a oferta de itinerários formativos no Novo Ensino Médio, considerando o disposto na Portaria n° 1.432/2018 do Ministério da Educação (MEC)	Não mencionado	60 meses
		25.2 Extrato do Termo de Cooperação TÉCNICA n° 03/2021	UNIÃO, por intermédio do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios x Distrito Federal, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	n° 00080-00070929/2017-64	Regular a relação entre o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF com vista ao desenvolvimento do programa “Cidadão Contra a Corrupção”, em especial do projeto “NaMoral”, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o qual visa promover ações educativas de prevenção e combate à corrupção, focadas nos valores da cidadania, integridade, ética, responsabilidade, respeito, justiça, pertencimento e empatia. Ofertado no catálogo de eletivas (parceiros) do Novo Ensino Médio	Não mencionado	5 anos
26	DODF 208 08-11-2021 INTEGRA	Extrato do Termo de Cooperação n° 06/2021	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE/DF	n° 00080-00124760/2021-56	Fomentar a educação empreendedora em diferentes etapas e modalidades da educação básica na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, por meio de ações direcionadas aos professores e que visem desenvolver competências empreendedoras nos estudantes	Não mencionado	Da data de sua assinatura até fevereiro de 2023
27	DODF 057 25-03-2021 INTEGRA	Extrato da Justificativa de Dispensa de Chamamento Público – Acordo de Cooperação	Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC	n° 0084-000922/2016	Objeto é a formação de adolescentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, inclusive nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas, nas áreas de Direitos Humanos, Cidadania e Orçamento Público, objetivando a construção coletiva da cultura da paz numa perspectiva integrada à rotina escolar e em sintonia com os respectivos projetos político-pedagógicos a fim de se alcançar efeitos mais permanentes nas comunidades, incluindo diálogos entre escola, comunidade e o poder público para contribuir para a elaboração de novas bases relacionais, explicitar demandas e assegurar a participação de adolescentes no monitoramento das políticas públicas relacionadas aos direitos em suas comunidades, a ser executado em Unidades de Ensino das Regiões Administrativas do Paranoá, do Itapoã e escolas do sistema socioeducativo, podendo futuramente agregar outras regiões conforme demandas e capacidade de atuação. Considerando que o atendimento a ser ofertado pelo INESC será em caráter gratuito e que a Organização da Sociedade Civil foi a	Gratuito	Não mencionado

					proponente da parceria, demonstrando experiência prévia, relevante e reconhecida competência técnica no objeto do ajuste, comprovando o atendimento aos requisitos necessários previstos no Decreto		
28	DODF 072 18-04-2022 INTEGRA	Extrato da Justificativa de Dispensa de Chamamento Público – Acordo de Cooperação	Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE	n° 00080-00008785/2022-94	Ofertar o Itinerário de Formação Técnica e Profissional por meio do programa de Aprendizagem Profissional, desenvolvido pelo Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE, em cooperação com a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF, aos estudantes do Novo Ensino Médio, nas unidades escolares participantes. Considerando que o atendimento a ser ofertado pelo CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA – CIEE será em caráter gratuito e que as Organizações da Sociedade Civil foram as proponentes da parceria, demonstrando experiência prévia, relevante e reconhecida competência técnica no objeto do ajuste, comprovando o atendimento aos requisitos necessários previstos no Decreto	Gratuito	Não mencionado
29	DODF 084 06-05-2022 INTEGRA	Extrato do Acordo de Cooperação n° 02/2022	Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE	n° 00080-00008785/2022-94	Ofertar o Itinerário de Formação Técnica e Profissional por meio do programa de Aprendizagem Profissional, desenvolvido pelo Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE, em cooperação com a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF, aos estudantes do Novo Ensino Médio, nas unidades escolares participantes	Não mencionado	48 meses
30	DODF 096 24-05-2022 INTEGRA	Extrato do Termo de Cooperação n° 02/2022	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/DF	n° 00080-00009197/2022-78	Oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio e de Formação Inicial Continuada – FIC para compor o Itinerário de Formação Técnica e Profissional de estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, nas unidades do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, por meio do Programa Senac de Gratuidade (PSG)	Gratuidade	Até novembro de 2024
31	DODF 101 31-05-2022 INTEGRA	Extrato do Acordo de Cooperação n° 04/2022	Associação Júnior Achievement do Distrito Federal – JADF	n° 0084-000597/2014	A oferta de programas de empreendedorismo a estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a ser executado nas unidades escolares participantes	Não mencionado	60 meses
32	DODF 105 06-06-2022 INTEGRA	Extrato do 1º Termo Aditivo ao Termo de Cooperação n° 05/2020	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI	n° 00080-00016309/2020-85	Alterar a redação: "O presente Termo de Cooperação visa estabelecer mútua cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Regional do Distrito Federal – SENAI, que tem por objeto a oferta de cursos Técnicos de Nível Médio e trilhas de Qualificações Profissionais, formação inicial e continuada – FICS, rede pública de ensino do Distrito Federal, proporcionando, assim, o incentivo a elevação da escolaridade, ampliação e diversificação de oportunidades educacionais e a oferta de educação profissional e tecnológica gratuita no País, tendo como reflexo a democratização das formas de acesso à educação profissional e tecnológica, conforme plano de Trabalho apresentado pelo SENAI/DF	Não mencionado	30/12/2022 a 29/12/2024

33	DODF 111 14-06-2022 INTEGRA	Extrato do Acordo de Cooperação nº 06/2022	Politize – Instituto de Educação Política	nº 00080-00138812/2021-71	Apoio técnico para a elaboração e implantação de um itinerário formativo no Novo Ensino Médio, com foco em liderança e cidadania, formação de professores e formação de representantes de turma, a ser executado: a) de forma remota ou nas dependências da SEEDF e do Politize, durante a produção dos conteúdos; b) de forma remota ou nas dependências da SEEDF, durante a formação; e c) nas unidades escolares de Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, durante o desenvolvimento ministração dos conteúdos aos estudantes	Não mencionado	48 meses
34	DODF 130 13-07-2022 INTEGRA	Extrato da Justificativa de Ausência de Chamamento Público	Instituto Crescer para a Cidadania	nº 00080-00093498/2022-71	Execução do Projeto Aluno Sempre Conectado – ASCON, em Unidades Escolares de Ensino Médio, com o propósito de fornecer equipamentos com conectividade móvel a estudantes e formação a professores com a finalidade de qualificar e aprimorar o processo educativo mediado pelas tecnologias da educação, garantindo a inclusão digital e a formação integral dos estudantes	Não mencionado	Não mencionado
35	DODF 138 25-07-2022 INTEGRA	Extrato do Termo de Adesão – SEE/GAB/AESP	CONSED e o Instituto Natura	nº 00080-00166012/2022-21	Adesão, absolutamente voluntária e discricionária, da SEEDF aos termos da Cooperação Técnica firmada entre o CONSED e o Instituto Natura para viabilizar estudo/pesquisa junto aos alunos de Ensino Médio das redes de ensino dos Estados e do Distrito Federal, com o intuito de realizar a primeira aplicação do “Indicador de Oportunidades de Desenvolvimento Integral dos jovens do Ensino Médio”, elaborado no ano de 2021 por organizações parceiras da FCNEM (Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Reúna, Movimento pela Base e Itaú Educação e Trabalho), em parceria com a Tomara! Educação e Cultura	Não mencionado	Da data de assinatura até 31/12/2022
36	DODF 166 01-09-2022 INTEGRA – DODF 230 10-12-2021 INTEGRA	Termo de Fomento nº 02/2021	Instituto para Desenvolvimento da Criança e do Adolescente pela Cultura e Esporte – IDECACE	nº 00080-00206950/2021-91	Não mencionado	Não mencionado	Não mencionado
37	DODF 005 06-01-2023 INTEGRA	Termo de Cooperação nº 05/2022	Instituto Fercomércio – IF	nº 00080-00108276/2022-61	Não mencionado	Não mencionado	Não mencionado
38	DODF 040 28-02-2023 INTEGRA	Extrato da Justificativa de Ausência de Chamamento Público	Instituto Aliança com o Adolescente – IA	nº 00080-00081318/2022-17	Execução das atividades do Programa “Na Real” em escolas públicas do Distrito Federal, para estudantes do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio	Sem previsão de transferência de recursos materiais ou financeiros da Administração Pública	Não mencionado

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apêndice C – 1ª seleção das parcerias público-privadas da SEEDF

Quadro 14 – 1ª seleção das Parcerias Público-Privadas da SEEDF pelo critério de exclusão ensino técnico profissionalizante (2007 – 2010)

(continua)

MAPEAMENTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL 2007 a 2023							
1ª Seleção – Critério de exclusão: parcerias do Sistema S							
Nº	Diário Oficial DF	Parcerias público-privadas	Empresa	Processo	Finalidade	Valor	Duração
1	DODF 236 12-12-2007 SECAO3	Extrato de Termo de Cooperação Técnica nº (não mencionado)	Instituto Ayrton Senna	nº 080.020359/2007	Realização dos Projetos “ACELERA DF” e “SE LIGA DF” que visam introduzir políticas de alfabetização e de acompanhamento de desempenho nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental para qualificar o ensino e erradicar o analfabetismo e a repetência, garantindo o sucesso do aluno na trajetória escolar. PODER EXECUTIVO	Não envolve recursos financeiros	31/12/ 2007
2	DODF 240 18-12-2007 SECAO3	Extrato do Contrato nº 125/2007	Instituto Sangari Ltda	nº 080.002349/2007	Contratação de empresa especializada para implantação do programa de ensino especializado de Ciências para alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, baseado na metodologia de investigação que envolva, de maneira articulada e interdependente, a prestação de serviços necessários à formação, reciclagem e treinamento dos profissionais da rede, o fornecimento de material didático necessário a realização das atividades de investigação e experimentação em sala de aula e o monitoramento do processo de implementação. O Projeto está previsto para atender aproximadamente trezentos e dez mil alunos das escolas do Ensino Fundamental, sete mil professores, mil e duzentos formadores de professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mil coordenadores pedagógicos e quatrocentos e oitenta diretores de escola. Programa “Ciência em Foco”	R\$ 38.000.000,00	60 meses
3	DODF 084 04-05-2009 SECAO3	Extrato do Contrato nº 55/2009	Editora Globo S/A	nº 080.020784/2008	Aquisição de 239.200 livros editados e publicados pela Editora Globo , com o fito de compor o acervo bibliográfico das 620 instituições educacionais públicas do Distrito Federal	R\$ 4.997.486,00	Até 31/12/2009
		Extrato do Contrato nº 75/2009	Global Editora e Distribuidora LTDA	nº 080.002325/2009	Aquisição de 2.300 Módulos de Alfabetização (Livro do Aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna , 2.300 Módulos de Alfabetização (Caderno de Atividades) – Global/Instituto Ayrton Senna , e 100 Kits (Caixa de Literatura) Projeto Se Liga Brasil – Global/Instituto Ayrton Senna	R\$ 114.800,00	Até 90 dias
4	DODF 047 10-03-2009 SECAO2	Contrato nº 29/2009	Positivo Informática S/A	nº 080.008289/2004	Não mencionado (compra de computadores) Diário Oficial 22 de fevereiro de 2008	Não mencionado	Não mencionado
5	DODF 096 20-05-2009 SECAO3	Extrato do Contrato nº 79/2009	Fundação Roberto Marinho	nº 080.000357/2009	Implantação da segunda etapa do projeto VEREDA – Programa de correção do fluxo escolar, por meio do uso da metodologia TELECURSO, para atender alunos matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal, no Ensino Fundamental/Séries Finais, no Ensino Médio	R\$ 5.378.953,00	20 meses
6	DODF 101 27-05-2009 SECAO3	Extrato do Contrato Nº 86/2009	Gráfica e Editora Posigraf S.A	nº 080.010240/2008	Edital de Licitação: Pregão Eletrônico nº 049/2009 – CECOM/SUPRI/SEPLAG. Objeto: a aquisição de 10.650 unidades do Livro Didático “Novo Telecurso”, licenciado pela Fundação Roberto Marinho	R\$ 636.690,00	31/12/2009

7	DODF 103 29-05-2009 SECAO2	Termo de Cooperação Técnica nº 02/2007	Instituto Brazil Global	nº 080.002064/2007	Não mencionado (jovem aprendiz)	Não mencionado	Não mencionado
8	DODF 111 10-06-2009 SECAO3	Extrato do Projeto Construção da Proposta de Atendimento Integral ao Educando e à Comunidade na perspectiva de uma Cultura de Paz no Distrito Federal nº (não mencionado)	e Agência Brasileira de Cooperação	nº 0460.000001/2009	Promover o desenvolvimento de políticas públicas integradas de melhoria da educação no Distrito Federal e de cultura de Paz	R\$ 7.584.748,00	36 meses
9	DODF 121 25-06-2009 SECAO3	Extrato do Contrato nº 92/2009	Global Editora e Distribuidora LTDA	nº 080.010167/2008	Edital de Licitação: Inexigibilidade de Licitação. Objeto: aquisição de 7.500 unidades do livro: Acelera Brasil – Livro 1 – Minha Identidade (livro aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna , 7.500 unidades do livro: Acelera Brasil – livro 2 – As Criações de Cada Um (livro do Aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna , 7.500 unidades do livro: Acelera Brasil – livro 3 – Nossa História, Nossa Cultura (livro do aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna , 7.500 unidades do livro: Acelera Brasil livro 4 – A Terra que Queremos (livro do aluno) – Global/Instituto Ayrton Senna, 480 unidades do livro: Acelera Brasil (livro do professor), 300 kits (caixa de Literatura) Projeto Acelera Brasil – Global/Instituto Ayrton Senna e 300 conjuntos de Mapas – Mundi/Brasil e Estados	R\$ 649.248,00	90 dias
10	DODF 144 28-07-2009 SECAO2	Contrato nº 37/2008 (origem do contrato 79/2009)	Fundação Roberto Marinho	nº 080.020.901/2007	Não mencionado	Não mencionado	-----
11	DODF 204 21-10-2009 SECAO3	Extrato do Termo de Cooperação Técnica nº 24/2009	Instituto Ayrton Senna	nº 0080.000499/2009	Desenvolver o programa “SuperAÇÃO” que visa à promoção do protagonismo juvenil, educação para valores, trabalhabilidade e aprendizagem escolar entre jovens de 13 a 19 anos, por meio de ações educativas, doravante denominado apenas “PROGRAMA”, com o objetivo de estabelecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos, matriculados na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos, ou 8º e 9º do Ensino Fundamental de 9 anos, das instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do DF, nas aulas da Parte Diversificada/Projeto Interdisciplinar (PI), com vistas à disponibilizar as metodologias, ações, instrumentos pedagógicos e gerenciais que compõem a estratégia de desenvolvimento do Programa, que o GDF e a SEDF reconhecem serem de titularidade integral e exclusiva do Instituto Ayrton Senna, com forma de contribuir para a alteração da realidade educacional brasileira e, em especial, para o desenvolvimento integral das crianças e jovens, atendidos na Rede Pública de Ensino do DF	Não mencionado	Até 31/12/2009

		Extrato do 1º Termo Aditivo ao Termo de Cooperação S/N.	Instituto Ayrton Senna	nº 080.020288/2008	Objeto: os Partícipes resolvem de comum acordo, incluir no Objeto da Aliança, o “Programa Se Liga”, de titularidade do IAS, cujo objetivo principal é a alfabetização de alunos defasados da rede pública, passando o referido Programa a ser denominado, na Aliança, conjuntamente com o “Programa Acelera”, simplesmente de “PROGRAMA”	Não mencionado	Até 24/03/2010
12	DODF 214 06-11-2009 SECAO3	Extrato do Termo de Cooperação Técnica nº 26/2009	Instituto UNIBANCO	nº 0080.000036/2009	Desenvolvimento do “Projeto Entre Jovens”, que visa à melhoria da qualidade do ensino nas instituições educacionais da rede pública de ensino, que ofertam o Ensino Médio, buscando desenvolver conteúdos prévios e habilidades do Ensino Fundamental, essenciais para o prosseguimento dos estudos dos alunos que ingressam na citada etapa da Educação Básica	Não mencionado	3 anos
13	DODF 170 02-09-2009 SECAO2	Contrato nº 37/2009	Fundação Roberto Marinho	nº 080.020901/2007	Não mencionado	Não mencionado	-----
		Termo de Cooperação nº 04/2009	Instituto Euvaldo Lodi do Distrito Federal	nº 080.006768/2008	Não mencionado (estágio supervisionado)	Não mencionado	-----
		Termo de Cooperação Técnica nº 12/2008	Instituto Brasileiro Pró Educação, Trabalho e Desenvolvimento	nº 080.001360/2008	Não mencionado: programa Jovem Aprendiz Governo Federal	Não mencionado	-----
14	DODF 234 04-12-2009 SECAO1	Convênio de Cooperação Técnica Internacional nº (não mencionado)	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –	Não mencionado	Diretrizes do Anexo que serão norteadoras para a implementação de política de educação integral no Distrito Federal: contribuir para a elevação dos índices de frequência, de aprendizado e da promoção da cultura da paz nas escolas públicas, além de desenvolver e sistematizar aspectos teóricos, metodológicos e operacionais alusivos à Educação Integral no Distrito Federal, oferecendo formação permanente aos agentes educacionais, em especial, aos coordenadores, gestores, professores e monitores envolvidos	Não mencionado	-----
15	DODF 083 03-05-2010 SECAO1 – DODF 066 07-04-2010 SECAO3	Aliança Técnica entre o GDF e o Instituto Ayrton Senna – IAS	Instituto Ayrton Senna – IAS	Não mencionado	Implementação do programa Acelera-DF, de titularidade do Instituto Ayrton Senna –IAS, referente à aliança técnica firmada entre o GDF e o IAS cujo o objeto é atender em 2010 100% dos alunos com defasagem idade/série alfabetizados com menos de 15 anos matriculados na rede pública do DF	R\$ 275.436,00	-----
16	DODF 149 07-08-2020 INTEGRA	Extrato da Justificativa de Dispensa de Chamamento Público – Acordo de Cooperação	Associação Júnior Achievement do Distrito Federal – JADF	nº 0084-000597/2014	Oferta de programas de empreendedorismo a estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	Não mencionado	Não mencionado
17	DODF 237 21-12-2021 INTEGRA	Extrato do Termo de Cooperação Técnica nº 02/2021	UNIAO, por intermédio do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios x Distrito Federal, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	nº 00080-00150721/2020-23	Regular a relação entre o MPDFT e a SEEDF, visando à construção conjunta e o desenvolvimento de unidades curriculares eletivas orientadas e de trilha de aprendizagem, a fim de subsidiar a oferta de itinerários formativos no Novo Ensino Médio, considerando o disposto na Portaria nº 1.432/2018 do Ministério da Educação (MEC)	Não mencionado	60 meses

		Extrato do Termo de Cooperação TÉCNICA nº 03/2021	UNIÃO, por intermédio do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios x Distrito Federal, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	nº 00080-00070929/2017-64	Regular a relação entre o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF com vista ao desenvolvimento do programa “Cidadão Contra a Corrupção”, em especial do projeto “NaMoral”, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o qual visa promover ações educativas de prevenção e combate à corrupção, focadas nos valores da cidadania, integridade, ética, responsabilidade, respeito, justiça, pertencimento e empatia. Ofertado no catálogo de eletivas (parceiros) do Novo Ensino Médio	Não mencionado	5 anos
18	DODF 057 25-03-2021 INTEGRA	Extrato da Justificativa de Dispensa de Chamamento Público – Acordo de Cooperação	Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC	nº 0084-000922/2016	Objeto é a formação de adolescentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, inclusive nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas, nas áreas de Direitos Humanos, Cidadania e Orçamento Público, objetivando a construção coletiva da cultura da paz numa perspectiva integrada à rotina escolar e em sintonia com os respectivos projetos político-pedagógicos a fim de se alcançar efeitos mais permanentes nas comunidades, incluindo diálogos entre escola, comunidade e o poder público para contribuir para a elaboração de novas bases relacionais, explicitar demandas e assegurar a participação de adolescentes no monitoramento das políticas públicas relacionadas aos direitos em suas comunidades, a ser executado em Unidades de Ensino das Regiões Administrativas do Paranoá, do Itapoã e escolas do sistema socioeducativo, podendo futuramente agregar outras regiões conforme demandas e capacidade de atuação. Considerando que o atendimento a ser ofertado pelo INESC será em caráter gratuito e que a Organização da Sociedade Civil foi a proponente da parceria, demonstrando experiência prévia, relevante e reconhecida competência técnica no objeto do ajuste, comprovando o atendimento aos requisitos necessários previstos no Decreto	Gratuito	Não mencionado
19	DODF 072 18-04-2022 INTEGRA	Extrato da Justificativa de Dispensa de Chamamento Público – Acordo de Cooperação	Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE	nº 00080-00008785/2022-94	Ofertar o Itinerário de Formação Técnica e Profissional por meio do programa de Aprendizagem Profissional, desenvolvido pelo Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE, em cooperação com a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF, aos estudantes do Novo Ensino Médio, nas unidades escolares participantes. Considerando que o atendimento a ser ofertado pelo CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA – CIEE será em caráter gratuito e que as Organizações da Sociedade Civil foram as proponentes da parceria, demonstrando experiência prévia, relevante e reconhecida competência técnica no objeto do ajuste, comprovando o atendimento aos requisitos necessários previstos no Decreto	Gratuito	Não mencionado
20	DODF 084 06-05-2022 INTEGRA	Extrato do Acordo de Cooperação nº 02/2022	Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE	nº 00080-00008785/2022-94	Ofertar o Itinerário de Formação Técnica e Profissional por meio do programa de Aprendizagem Profissional, desenvolvido pelo Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE, em cooperação com a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF, aos estudantes do Novo Ensino Médio, nas unidades escolares participantes	Não mencionado	48 meses

21	DODF 101 31-05-2022 INTEGRA	Extrato do Acordo de Cooperação nº 04/2022	Associação Júnior Achievement do Distrito Federal – JADF	nº 0084-000597/2014	A oferta de programas de empreendedorismo a estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a ser executado nas unidades escolares participantes	Não mencionado	60 meses
22	DODF 111 14-06-2022 INTEGRA	Extrato do Acordo de Cooperação nº 06/2022	Politize – Instituto de Educação Política	nº 00080-00138812/2021-71	Apoio técnico para a elaboração e implantação de um itinerário formativo no Novo Ensino Médio, com foco em liderança e cidadania, formação de professores e formação de representantes de turma, a ser executado: a) de forma remota ou nas dependências da SEEDF e do Politize, durante a produção dos conteúdos; b) de forma remota ou nas dependências da SEEDF, durante a formação; e c) nas unidades escolares de Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, durante o desenvolvimento ministração dos conteúdos aos estudantes	Não mencionado	48 meses
23	DODF 130 13-07-2022 INTEGRA	Extrato da Justificativa de Ausência de Chamamento Público	Instituto Crescer para a Cidadania	nº 00080-00093498/2022-71	Execução do Projeto Aluno Sempre Conectado – ASCON, em Unidades Escolares de Ensino Médio, com o propósito de fornecer equipamentos com conectividade móvel a estudantes e formação a professores com a finalidade de qualificar e aprimorar o processo educativo mediado pelas tecnologias da educação, garantindo a inclusão digital e a formação integral dos estudantes	Não mencionado	Não mencionado
24	DODF 138 25-07-2022 INTEGRA	Extrato do Termo de Adesão – SEE/GAB/AESP	CONSED e o Instituto Natura	nº 00080-00166012/2022-21	Adesão, absolutamente voluntária e discricionária, da SEEDF aos termos da Cooperação Técnica firmada entre o CONSED e o Instituto Natura para viabilizar estudo/pesquisa junto aos alunos de Ensino Médio das redes de ensino dos Estados e do Distrito Federal, com o intuito de realizar a primeira aplicação do “Indicador de Oportunidades de Desenvolvimento Integral dos jovens do Ensino Médio”, elaborado no ano de 2021 por organizações parceiras da FCNEM (Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Reúna, Movimento pela Base e Itaú Educação e Trabalho), em parceria com a Tomara! Educação e Cultura	Não mencionado	Da data de assinatura até 31/12/2022
25	DODF 166 01-09-2022 INTEGRA – DODF 230 10-12-2021 INTEGRA	Termo de Fomento nº 02/2021 Extrato do Termo de Fomento nº 02/2021	Instituto para Desenvolvimento da Criança e do Adolescente pela Cultura e Esporte – IDECACE	nº 00080-00206950/2021-91	Objeto: execução do projeto DNA DO BRASIL TALENTOS – Programa Socioeducacional	R\$ 4.700.000,00	07/12/2021 até 06/01/2023
26	DODF 040 28-02-2023 INTEGRA	Extrato da Justificativa de Ausência de Chamamento Público	Instituto Aliança com o Adolescente – IA	nº 00080-00081318/2022-17	Execução das atividades do Programa “Na Real” em escolas públicas do Distrito Federal, para estudantes do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio	Sem previsão de transferência de recursos materiais ou financeiros da Administração Pública	Não mencionado

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apêndice D – Documentação solicitada na Lei de Acesso à Informação e Câmara Legislativa do Distrito Federal

Quadro 15 – Processos de solicitação de documentos abertos na Lei de Acesso à Informação e Câmara Legislativa do Distrito Federal

(continua)

Nº	Registro	Data	Órgão	Assunto	Parceria	Programa	Solicitação	Situação	Observação	SEI	Outros
1	LAI-012299/2023	23/07/2023	SEEDF	Educação básica	Todas	Todos	Toda documentação	Não	Não entregaram nenhum documento	00080-00174994/2023-14 – Doc. SEI/GDF 120808718	_____
2	LAI-016128/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção 2009	Contrato	Não	Envio do Termo de Cooperação nº 24/2009	00080-00247515/2023-88 – Doc. SEI/GDF 125523716	_____
3	LAI-016129/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção 2009	Termo de Cooperação Técnica	Sim	Envio do Termo de Cooperação nº 24/2009	00080-00247537/2023-48 – Doc. SEI/GDF 125528124	_____
4	LAI-016130/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção 2009	Plano de Trabalho	Não	Envio do Termo de Cooperação nº 24/2009	00080-00247562/2023-21 Doc. SEI/GDF 125525760	_____
5	LAI-016131/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	Contrato	Não	Documento não localizado. Entrar em contato com a ouvidoria	SEI 00080-00246765/2023-09 Doc. SEI/GDF 127810977	Envio do Termo de Cooperação Técnica nº 14/2007
6	LAI-016132/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	Termo de Cooperação Técnica	Sim	Documento não localizado. Entrar em contato com a ouvidoria	SEI 00080-00246765/2023-09 Doc. SEI/GDF 127810977	Envio do Termo de Cooperação Técnica nº 14/2007
7	LAI-016133/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	Plano de Trabalho	Não	Documento não localizado. Entrar em contato com a ouvidoria	00080-00246765/2023-09 Doc. SEI/GDF 127810977	Envio do Termo de Cooperação Técnica nº 14/2007
8	LAI-016135/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	_____	_____	Orientações Pedagógicas para Correção de Distorção Idade/Série	Sim	_____	00080-00247693/2023-17 Doc. SEI/GDF 124862810	_____
9	LAI-016139/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	_____	_____	Orientações Pedagógicas para as Turmas em Defasagem idade/série dos Anos Iniciais do EF	Sim	_____	00080-00247710/2023-16 Doc. SEI/GDF 124805140	_____

10	LAI-016140/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	_____	_____	Orientações Pedagógicas para as Turmas em Defasagem idade/série dos Anos Finais do EF	Sim	_____	00080-00247721/2023-98 Doc. SEI/GDF 124861988	_____
11	LAI-016142/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Fundação Athos Bulcão	SuperAção 2004	Contrato	Sim	Envio do Convênio nº 42/2004	00080-00248004/2023-83 Doc. SEI/GDF 125532452	_____
12	LAI-016143/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Fundação Athos Bulcão	SuperAção 2004	Convênio	Não	Envio do Convênio nº 09/2002 – Programa Largada 2000	00080-00248029/2023-87 Doc. SEI/GDF 125521549	_____
13	LAI-016144/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Fundação Athos Bulcão	SuperAção 2004	Plano de Trabalho	Não	Envio do Convênio nº 09/2002 – Programa Largada 2000	00080-00248045/2023-70 Doc. SEI/GDF 125519268	_____
14	LAI-016148/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Fundação Athos Bulcão	SuperAção 2007	Contrato	Não	Documento não localizado. Entrar em contato com a ouvidoria	_____	Envio do Termo de Cooperação Técnica nº 09/2007 e outros documentos
15	LAI-016149/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Fundação Athos Bulcão	SuperAção 2007	Termo de Cooperação Técnica	Sim	Documento não localizado. Entrar em contato com a ouvidoria	_____	Envio do Termo de Cooperação Técnica nº 09/2007 e outros documentos
16	LAI-016150/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Fundação Athos Bulcão	SuperAção 2007	Plano de Trabalho	Sim	Documento não localizado. Entrar em contato com a ouvidoria	_____	Envio do Termo de Cooperação Técnica nº 09/2007 e outros documentos
17	LAI-016156/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Brazlândia – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
18	LAI-016157/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Ceilândia relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
19	LAI-016158/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Gama – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
20	LAI-016159/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Guará – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
21	LAI-016160/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Núcleo Bandeirante – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento

22	LAI-016161/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Paranoá – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
23	LAI-016162/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Planaltina relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
24	LAI-016163/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Plano Piloto – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
25	LAI-016164/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Recanto das Emas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
26	LAI-016165/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Samambaia	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
27	LAI-016166/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Santa Maria	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
28	LAI-016167/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE São Sebastião – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
29	LAI-016168/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Sobradinho – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
30	LAI-016169/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção	CRE Taguatinga – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248132/2023-27 Doc. SEI/GDF 126334998	Mesmo SEI – mesmo documento
31	LAI-016170/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Brazlândia – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
32	LAI-016171/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Ceilândia relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
33	LAI-016174/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Gama – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
34	LAI-016175/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Guará – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento

35	LAI-016176/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Núcleo Bandeirante – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
36	LAI-016177/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Paranoá – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
37	LAI-016178/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Planaltina relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
38	LAI-016179/2024	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Plano Piloto – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
39	LAI-016180/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Recanto das Emas – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
40	LAI-016181/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Samambaia – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
41	LAI-016182/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Santa Maria – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
42	LAI-016183/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE São Sebastião – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
43	LAI-016184/2023	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Sobradinho – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
44	LAI-016185/2024	06/10/2023	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	Acelera DF	CRE Taguatinga – relação das escolas	Não	Enviar e-mail para o envio do censo escolar de 2007, 2008 e 2009	00080-00248637/2023-91 Doc. SEI/GDF 126335129	Mesmo SEI – mesmo documento
45	LAI-003170/2024	19/02/2024	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção 2009	Materiais Didáticos dos Estudantes	Não	Não dispõe de informações, nem dos materiais didáticos	00080-00042816/2024-06 Doc. SEI/GDF 134127659	_____
46	LAI-003171/2024	19/02/2024	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção 2009	Materiais Pedagógicos dos Professores e Coordenadores	Não	Não dispõe de informações, nem dos materiais didáticos	00080-00056785/2024-62 Doc. SEI/GDF 135001633	_____

47	LAI-003172/2024	19/02/2024	SEEDF	Educação básica	Fundação Athos Bulcão	SuperAção 2004	Processo nº 030.002476/2001	Não	Procurar a Gerência de Gestão Processual e de Arquivo (Gepa)	00080-00056767/2024-81 Doc. SEI/GDF 135011520	Ouvidoria enviou o processo
48	LAI-003173/2024	19/02/2024	SEEDF	Educação básica	Fundação Athos Bulcão	SuperAção 2004	Plano de Trabalho do processo nº 030.002476/2001	Não	Envio dos Planos de Trabalhos dos Programas Largada 2000 e Superação Jovem, provavelmente de 2005/2006	00080-00056767/2024-81 Doc. SEI/GDF 135011520	_____
49	LAI-012225/2024	02/07/2024	SEEDF	Educação básica	Instituto Ayrton Senna	SuperAção 2009	Processo nº 0080.000499/2009	Sim	_____	00080-00188679/2024-47 Doc. SEI/GDF 146083700	_____
50	LAI-012226/2024	02/07/2024	SEEDF	Educação básica	_____	_____	Plano de Ação	Não	_____	00080-00188721/2024-20 Doc. SEI/GDF 146244885	_____
51	SEI 1742444	09/07/2024	CLDF	_____	_____	_____	Notas taquigráficas	Sim	_____	_____	_____

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

ANEXO

Anexo A – Relatório de acompanhamento do Instituto Ayrton Senna

Figura 31 – Relatório mensal de monitoramento do supervisor referente ao programa Acelera DF




RELATÓRIO MENSAL DO SUPERVISOR - A
PREENCHIDO PELO SUPERVISOR

Estado: _____ Município: _____

Escola: _____ Rede: Municipal () Estadual ()

Mês: _____/200...

I – Retratar a realidade da atuação dos seus Professores por Programa:
() Se Liga () Acelera Brasil

Nº de turmas acompanhadas: _____

Item	Em relação aos Professores	Quantificar	
		Sim	Não
1	Favoreceram a construção da boa autoestima pelos alunos.		
2	Seguraram as Orientações Gerenciais do Programa.		
3	Planejaram no coletivo de professores, a partir das Matrizes de Habilidades.		
4	Planejaram considerando os resultados das avaliações dos alunos.		
5	Domnaram os conteúdos a serem ensinados.		
6	Cumpriram a rotina prevista para o desenvolvimento da aula.		
7	Desenvolveram conforme o planejado, todas as atividades / conteúdos previstos no material do aluno.		
8	Mantiveram sala com ambientação pedagógica estimuladora da aprendizagem.		
9	Leram todos os livros de literatura disponibilizados para sua turma.		
10	Leram em voz alta para os alunos, pelo menos, uma vez por semana.		
11	Construíram texto coletivo, semanalmente.		
12	Atenderam as dificuldades dos alunos, através de atividades diversificadas.		
13	Utilizaram o alfabeto móvel, semanalmente.		
14	Utilizaram o material dourado, semanalmente.		
15	Corrigiram as atividades realizadas pelos alunos, nos cadernos, nos livros, ou outros.		
16	Orientaram devidamente os alunos para a realização do Para Casa.		
17	Planejaram o reforço/recuperação para os alunos que dele necessitavam.		
18	Realizaram o reforço/recuperação de acordo com o planejamento.		
19	Atingiram os objetivos propostos para o reforço/recuperação.		
20	Envolveram os pais/responsáveis no acompanhamento escolar dos alunos.		
21	Tomaram as medidas necessárias em relação aos alunos faltosos (envio de correspondência, visitas às famílias, comunicação ao Diretor etc.).		
22	Entregaram os dados/relatórios corretos e completos na data certa.		
23	Turmas em que houve troca de professor.		
24	Turmas com material de consumo disponível.		

Fonte: Miskalo, 2008, p. 30.