

## A oportunidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental Número 12 – dezembro de 2020



### 1. Introdução

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi imprescindível para o forte movimento de expansão e universalização da educação que o Brasil experimentou nas últimas décadas [1]. Em 1985, por exemplo, 81,8% da população brasileira entre 7 e 14 anos frequentava a escola e apenas 59,2% da população entre 15 e 17 anos também o fazia. Em 2015, estes números saltaram para 98,5% e 84,3%, respectivamente. Hoje, já são mais de 140 mil escolas públicas espalhadas nos mais de 5 mil municípios que formam o país. Entretanto, esta universalização não se traduziu em qualidade do ensino, já que os indicadores de desempenho educacional brasileiro não têm melhorado na mesma proporção que os indicadores de acesso.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, tem

combinado as taxas de aprovação das escolas e o desempenho médio dos alunos em avaliações de português e matemática na Prova Brasil para estabelecer metas bienais diferenciadas para cada etapa de ensino, rede e escola até 2021. As metas nacionais do IDEB partem de uma lógica bastante simples: o desejo é que cada escola evolua suficientemente para elevar o Brasil ao patamar educacional médio dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Entretanto, os resultados obtidos entre 2005, ano de início da série histórica do IDEB, e 2019 não são muito animadores: enquanto batemos todas as metas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os Anos Finais têm ficado para trás, ao lado do Ensino Médio que avançou recentemente depois de anos de estagnação (Figura 1).

## Expediente

### Projeto

Fortalecendo a cultura de políticas educacionais baseadas em evidências científicas

### Policy brief

A oportunidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental

### Tema

Ensino Fundamental Anos Finais

### Autora

#### Daniel Domingues dos Santos

Professor associado de Economia na Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto (FEA – RP/USP). Doutor pela Universidade de Chicago, foi vice-presidente da Sociedade Brasileira de Econometria e atualmente coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social (LEPES), além de membro ativo do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI), Rede Ciência pela Educação (CpE), e Edulab 21.

#### Vinícius Godoy Princioti

Graduado em Ciências Econômicas pela FEA-RP/USP e mestrando em Administração Pública e Governo pela FGV EAESP. Pesquisador do LEPES.

### Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE)

#### Diretora

Claudia Maria Costin

#### Gerente Executiva

Teresa Cozetti Pontual Pereira

#### Coordenadora

Deborah Rufino Lourenço

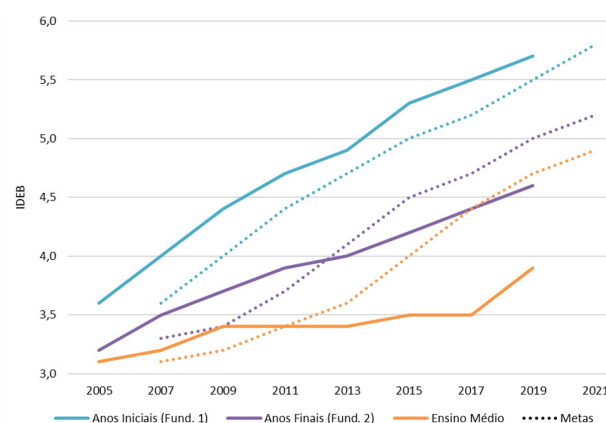
#### Revisão

Teresa Cozetti Pontual Pereira

Deborah Rufino Lourenço

A produção desse informe de políticas públicas tornou-se possível graças ao financiamento do Fundo de Pesquisa Aplicada da Fundação Getúlio Vargas.

Figura 1 – Trajetória do ensino público nacional no IDEB por etapa de ensino



Fonte: Elaboração própria com dados do IDEB/INEP. O IDEB sintetiza, em uma escala de 0 a 10, os conceitos de aprovação escolar e aprendizado em português e matemática.

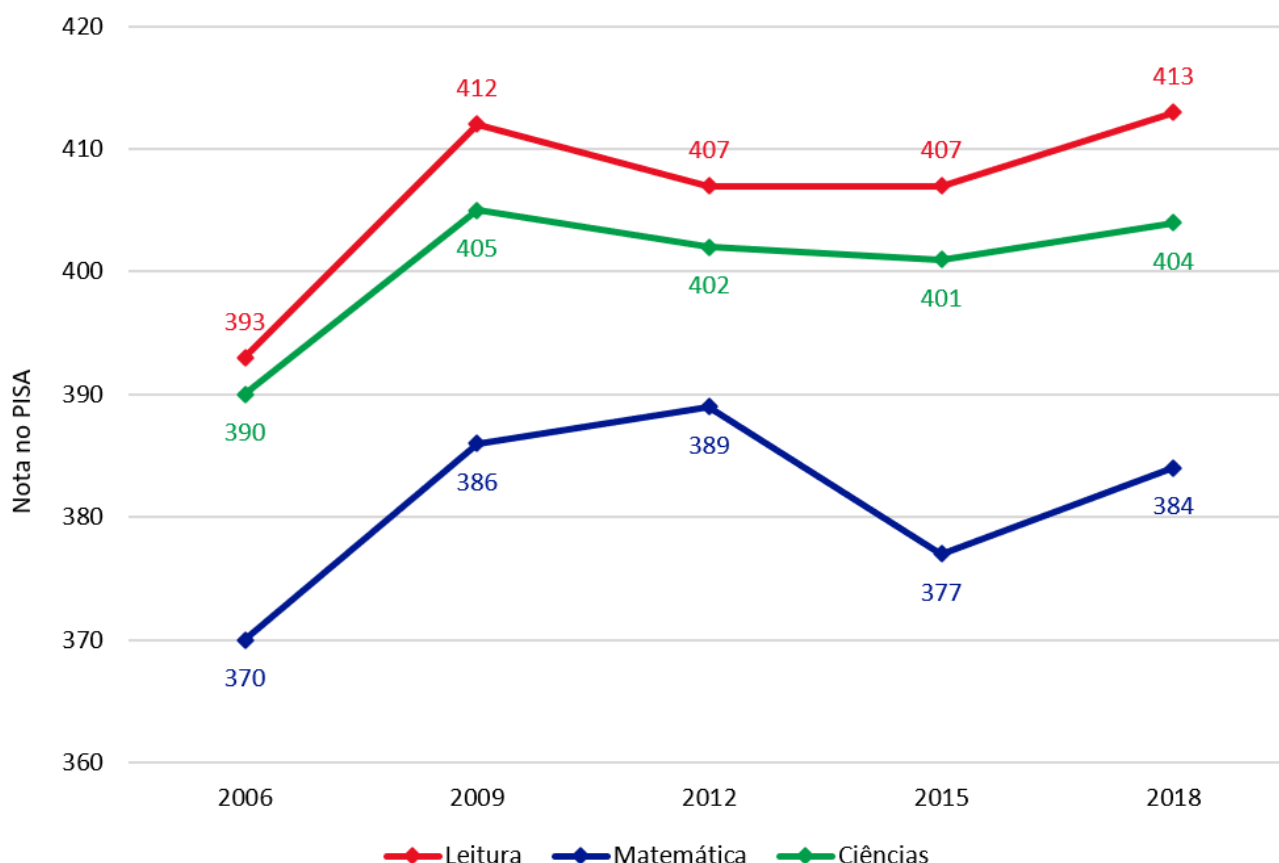
Por outro lado, quando comparados diretamente aos próprios países da OCDE através do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA<sup>1</sup>), exame internacional que avalia o desempenho acadêmico em leitura, matemática e ciências de jovens de 15 anos<sup>2</sup> em cerca de 70 países, também não estamos bem (Figura 2). Em 2018, os alunos brasileiros caminharam entre a posição 55<sup>o</sup> e 67<sup>o</sup>, a depender da disciplina, no ranking dos países do PISA. A média brasileira na disciplina de matemática, por exemplo, foi de 384 pontos: mais de 100 pontos abaixo da média dos países membros da OCDE. Em leitura e ciências, a diferença em relação aos membros da OCDE também é grande e beira os 100 pontos<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Em inglês, Programme for International Student Assessment.

<sup>2</sup> No Brasil, os jovens de 15 anos que realizam a prova do PISA deveriam estar entrando no Ensino Médio, logo após os Anos Finais do Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Vale ressaltar que esta não é uma comparação exatamente justa, pois não considera as especificidades de cada país. O gasto por aluno no Brasil, por exemplo, corresponde a apenas 42% do gasto médio por aluno dos países da OCDE. Não obstante, quando comparados a países com gasto inferior ao brasileiro, como Colômbia, México ou Uruguai, ou a países com gasto parecido, como o Chile, o Brasil também apresenta desempenho consistentemente inferior [2].

Figura 2 – Trajetória dos estudantes brasileiros no PISA



Fonte: Elaboração própria com dados do PISA/OCDE. Em 2018, a média dos países da OCDE foi de 489 pontos em matemática e ciências e 487 pontos em leitura.

Os resultados do IDEB e do PISA são apenas a ponta do *iceberg* e nos alertam para um problema educacional grave que começa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e se estende até o fim do Ensino Médio brasileiro. Além das questões de desempenho em Matemática, Português ou Ciências, o Brasil também enfrenta um problema secular com fluxo de alunos, como abandono, evasão, repetência [3]. Como veremos mais adiante, são maiores também os índices de violência entre os jovens brasileiros que estão nessa etapa de ensino, bem como os índices de comportamentos de risco, representados pelo envolvimento precoce com álcool, drogas, sexo sem preservativos, entre outros [4; 5; 6].

Infelizmente, alguns desses fenômenos típicos da juventude ainda são pouco estudados no Brasil. Além disso, são ra-

ras também as políticas públicas focadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e que se voltem diretamente para a superação destas questões [7]. Efetivamente, o Ensino Fundamental é a única etapa da educação básica cuja responsabilidade é compartilhada por diferentes esferas do governo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [8]. Na prática, este compartilhamento se traduziu em uma completa segmentação entre os Anos Iniciais e os Anos Finais, o que tem gerado importantes conflitos federativos e dificultado a responsabilização dos entes e a elaboração de políticas funcionais<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Uma discussão interessante sobre a responsabilização dos entes federativos pelo Ensino Fundamental brasileiro foi publicada na Gazeta do Povo, com a participação de especialistas. Disponível em <https://bityli.com/7QHGs>.

Não obstante, a juventude se coloca, naturalmente, como uma questão extremamente complexa em todo o mundo: a fase é sabidamente marcada por uma série de mudanças na vida dos estudantes, sejam elas biológicas, sociais e emocionais [9]. Felizmente, esta fase é vista também como uma grande janela de oportunidades. Intervenções neste período podem ter resultados animadores, sobretudo porque a adolescência é o último momento do desenvolvimento humano em que as experiências vividas podem modificar profundamente a relação do indivíduo com o mundo [10; 11]. Aproveitar esta janela é fundamental, especialmente no contexto brasileiro.

É importante destacar que algumas reformas educacionais importantes já têm surgido no Brasil (e também em outros países). De forma geral, estas reformas buscam promover o desenvolvimento integral da pessoa, indo além dos aspectos cognitivos da aprendizagem e buscando compreender também outras competências sabidamente importantes para a vida, como a autogestão (ou autocontrole) ou a abertura à novas experiências (ou curiosidade). Nesse sentido, o Brasil tem caminhado ao encontro do mundo ao incentivar o ensino integral, a autonomia dos jovens, o foco em competências e a ampliação do escopo educacional como uma forma de combater causas comuns para os problemas de nossa juventude, e não seus sintomas<sup>5</sup>.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o primeiro grande passo brasileiro nesse sentido, mas é recente e requer paciência até que seus efeitos sejam mais palpáveis [13]. Não obstante, a escola continua sendo o fator mais importante e deci-

sivo na hora de gerar oportunidades para esses jovens. Nosso objetivo deve ser, portanto, entender e buscar fatos que possam ajudar a iluminar soluções para os problemas educacionais brasileiros, explorando e destacando intervenções de sucesso no Brasil e no mundo, para que sirvam de insumo na tomada de decisão dos gestores escolares do país e corroborem a necessidade e a importância de se promover o desenvolvimento integral de nossos jovens como uma forma de lidar com uma série de problemas comuns desta fase da vida, especialmente aqueles mais recorrentes no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental brasileiro.

## 2. A importância das habilidades socioemocionais

Desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal [1] e o início de um forte movimento de expansão educacional brasileiro, tem se difundido na discussão pública do país uma série de documentos oficiais que buscam promover diretrizes, metas e norte para o aprimoramento dos sistemas educacionais brasileiros, a fim de assegurar uma formação comum indispensável aos brasileiros. Alguns dos documentos mais importantes deste período são o Estatuto da Criança e do Adolescente [14], a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [8], os Parâmetros Curriculares Nacionais [15], o Plano Nacional de Educação [16] e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular [13].

Entretanto, o cenário discutido anteriormente – em que a qualidade do ensino brasileiro não evoluiu tanto como o acesso à educação formal – tem acendido um sinal vermelho sobre o que temos feito, em termos de políticas adotadas, com a nossa educação. A forte preocupação com a quali-

<sup>5</sup> Um exemplo de país bem sucedido neste sentido é a Finlândia, que vem realizando importantes políticas de valorização dos professores e adotou um foco maior em competências, que devem ser desenvolvidas, por sua vez, de forma mais ativa e autônoma por parte dos estudantes [12].

dade do ensino e o desempenho de nossos alunos têm motivado reformas importantes nos últimos anos. Neste cenário, a já citada Base Nacional Comum Curricular – a maior e mais recente dessas reformas – propõe alterar significativamente o panorama da educação brasileira. Em particular, a BNCC amplia o papel das escolas para além das habilidades, competências e conteúdos que são tradicionalmente o foco das disciplinas escolares, como português e matemática, para incluir o desenvolvimento das chamadas “dez competências gerais”.

As dez competências gerais da BNCC integram tanto os aspectos cognitivos (já trabalhados nas escolas desde sempre) quanto os aspectos não cognitivos (as chamadas “competências socioemocionais”, tais como comunicação, empatia, curiosidade, pensamento crítico) do processo de aprendizagem. As competências socioemocionais<sup>6</sup> podem ser definidas como características que se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos e que se originam através da interação entre fatores biológicos, sociais e culturais dos indivíduos, sendo, portanto, passíveis de serem desenvolvidas através de experiências de aprendizagem dentro ou fora da escola [20].

Estudos relevantes enfatizaram a importância destas competências socioemocionais para a vida. O economista James Heckman, por exemplo, percebeu que estudantes diplomados no ensino médio

através de uma prova de equivalência – o General Education Development (GED) – recebiam salários muito mais baixos no mercado de trabalho do que aqueles que completaram a mesma etapa no ensino regular. Ao comparar diversas características destas pessoas, o autor descobriu que a principal diferença observada entre elas não era cognitiva, mas sim socioemocional. Existem pelo menos duas interpretações possíveis para este resultado: a primeira delas (e mais destacada pelo autor em seu estudo) é que o simples fato de ter frequentado a escola até o fim do ensino regular pode ter contribuído com o salário dos indivíduos através do desenvolvimento de suas competências socioemocionais no ambiente escolar; a segunda é que mantiveram-se nas escolas apenas os alunos que já possuíam competências socioemocionais bem desenvolvidas [21].

Desde então, diversos outros estudos têm mostrado a relevância de algumas destas competências socioemocionais para promover o bem-estar e o sucesso profissional, educacional e social das pessoas, sendo tão importantes quanto as competências cognitivas na capacidade de prever resultados futuros [22; 23]. Destacadamente, a autogestão, isto é, a tendência a ser organizado, esforçado e responsável, parece ser uma das principais características pessoais para determinar conquistas na vida adulta, e é especialmente relacionada com o próprio desempenho acadêmico [24]. Além disso, a abertura a novas experiências, ligada à curiosidade e abertura a experiências estéticas, culturais e intelectuais, também parece fortemente relacionada com desempenho acadêmico e com outros resultados importantes ao longo da vida, aparecendo inclusive em estudos brasileiros [25; 26; 27].

A centralidade das competências socioemocionais, entretanto, não se dá so-

<sup>6</sup> A despeito de possuir uma definição bastante objetiva e clara, competências socioemocionais (ou apenas não cognitivas) são variáveis não observadas diretamente (como o desempenho em uma prova de Matemática, por exemplo) e, portanto, de difícil mensuração. A dificuldade de entender os mecanismos por trás de algumas das evidências envolvendo competências socioemocionais representa um desafio enorme que psicólogos, economistas e outros estudiosos enfrentaram durante o século passado. Hoje, algumas teorias de personalidade vêm se consolidando na literatura (como os “Big Five”) e a sua mensuração se dá através de testes de personalidade, como o Big Five Inventory e o instrumento brasileiro SENNA [17; 18; 19].

mente por sua importância para prever o sucesso e o bem-estar das pessoas, mas também pela importância que tem ganhado na discussão educacional de outros países que alcançaram melhoras significativas na qualidade da educação que oferecem a seus estudantes, como é o caso de Cingapura, Finlândia, entre outros [12]. Este movimento tem acontecido, sobretudo, no sentido de entregar mais autonomia aos jovens e de oferecer um melhor “significado” da educação para alunos e professores. Na Finlândia, por exemplo, o “desempenho acadêmico” dos estudantes tem um significado mais amplo do que em outros sistemas educacionais, onde os jovens devem demonstrar não apenas conhecimentos e habilidades em assuntos estritamente acadêmicos, mas também o seu desenvolvimento em certas competências socioemocionais e de comportamento [28].

No Brasil, entretanto, ainda que a BNCC reconheça a importância de promover o desenvolvimento destas competências para assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa (como diz nossa Constituição) e garantir os direitos de aprendizagem e cidadania, seus efeitos ainda são difusos e dependem de um longo processo de adaptação do sistema educacional do país, passando pela reformulação dos currículos estaduais e municipais, a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e a acomodação dos planos de aula dos professores. De todo modo, a BNCC é a manifestação dos desejos de grande parte da sociedade brasileira – construída em uma intensa colaboração da sociedade civil com diversas entidades que representam diferentes segmentos envolvidos com a educação básica – e seu reconhecimento é um passo importante para entendermos os problemas da juventude brasileira nos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir de um mesmo escopo de referências e possibilidades de solução.

### 3. O fim da infância: desafios e oportunidades nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A constatação de que reformas educacionais, como a BNCC, possuem efeitos difusos que demoram a alcançar o chão de cada uma das escolas brasileiras faz emergir uma pergunta bastante “óbvia”: por que existem tão poucos casos de sucesso em um ambiente educacional tão grande, diverso e descentralizado como o brasileiro? Para começar a respondê-la, podemos olhar para um caso de sucesso específico e bastante conhecido: a cidade de Sobral, no interior do Ceará. A cidade – antes famosa por ser a terra natal do músico e compositor Belchior – passou a ser referência na educação brasileira ao se tornar líder no ranking do IDEB, ultrapassando fartamente todas as suas metas. Para se ter uma ideia, o estado do Ceará como um todo apresentou um IDEB de 6,1 pontos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2017, mais de um ponto acima da meta estadual. Sobral, na mesma etapa e ano, ultrapassou a marca de nove pontos no índice, mais de três pontos acima da sua meta municipal.

O sucesso de Sobral, entretanto, é muito maior nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de fato, do que nos Anos Finais. Na verdade, quase todos os estados brasileiros alcançam suas metas nos Anos Iniciais, à exceção de alguns poucos. Nos Anos Finais, por outro lado, fica mais fácil contar apenas os estados que conseguiram alcançar suas metas<sup>7</sup>. Estas conside-

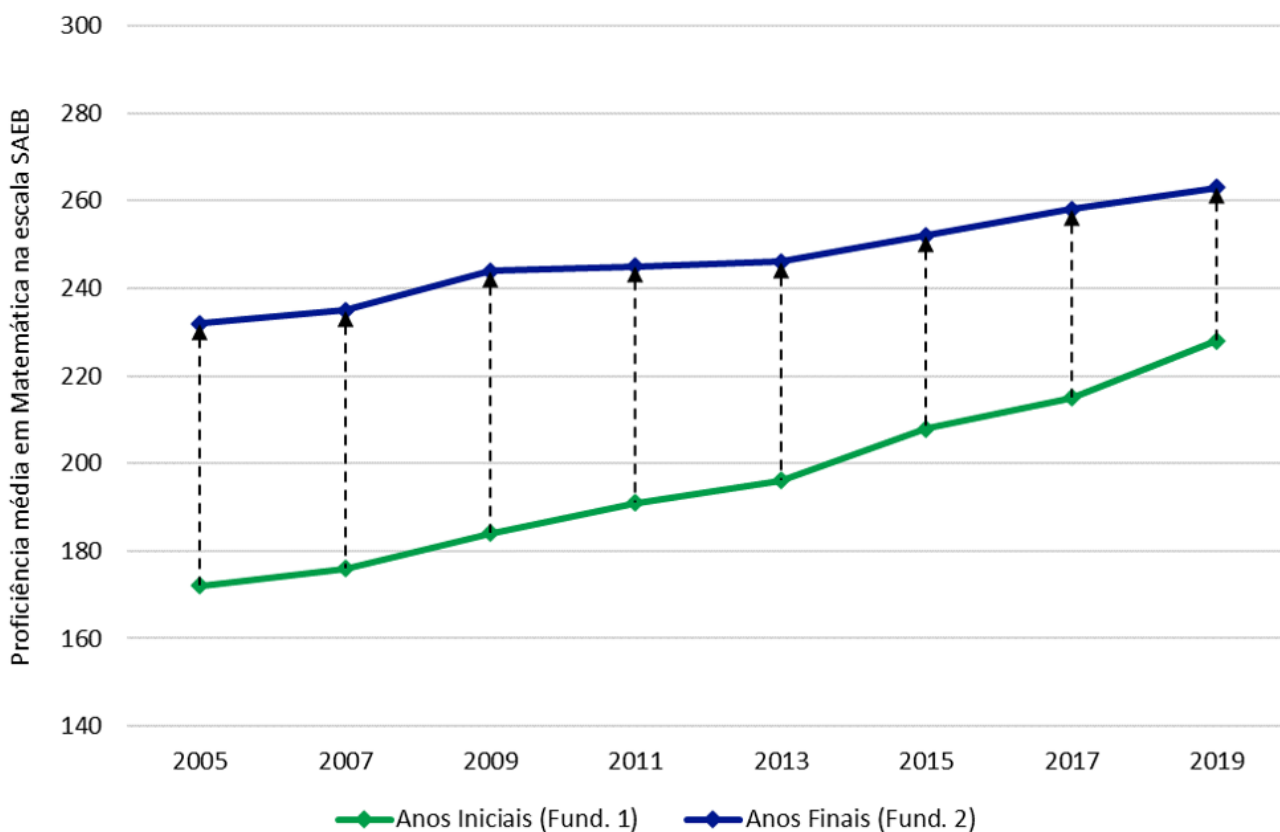
<sup>7</sup> Nos Anos Iniciais, em 2017, apenas Amapá, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Sergipe não alcançaram suas respectivas metas estaduais no IDEB. Já nos Anos Finais, além do próprio Ceará, apenas Alagoas, Amazonas, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Piauí e Rondônia ultrapassaram suas respectivas metas estaduais no mesmo ano.

rações já ficam mais ou menos evidentes quando olhamos para a Figura 1 discutida na seção anterior. Entretanto, se olharmos diretamente para a evolução do desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), fica claro que boa parte da tímida melhora que ainda é observada nos Anos Finais é predominantemente resultante da melhora nos Anos Iniciais e da progressão das coortes: a título de exemplo, a Figura 3 mostra como a evolução dos alunos brasileiros em Matemática é muito mais acentuada nos Anos Iniciais que nos Anos Finais.

Além disso, existe uma série de outras questões típicas do sistema educacional brasileiro que vão muito além de medidas de desempenho dos alunos em Matemática ou Português e que também

iluminam o nosso problema de qualidade na educação básica. A pedagogia da repetência, termo cunhado em 1991 pelo educador Sérgio Ribeiro, por exemplo, parece ser um problema crônico da educação brasileira (se não uma opção pedagógica, de fato) ainda nos dias de hoje [3]. Durante todo o século XX, de acordo com Ribeiro, as taxas de repetência brasileira permaneceram próximas de 60%. O cenário atual, por sua vez, continua extremamente desalentador, apesar de ter se modificado bastante: em 2015, cerca de 30% dos alunos no último ano do Ensino Fundamental já tinham repetido alguma série durante seu percurso escolar. Na região Nordeste, essa taxa chegou a 37%, contrastando fortemente com os 22% de alunos repetentes no Sudeste.

**Figura 3 – Evolução brasileira e ganhos de proficiência em Matemática entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental**



Fonte: Elaboração própria com dados do IDEB/INEP.

O Brasil enfrenta também altas taxas de abandono, evasão escolar e distorção idade-série, que começam a crescer, sobretudo, na transição para os Anos Finais do Ensino Fundamental. No 2º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, a taxa brasileira de insucesso escolar no ensino público<sup>8</sup> foi de apenas 3% em 2018. Já no 6º ano, mais de 16% dos alunos brasileiros foram reprovados ou abandonaram a escola neste mesmo ano letivo.

Por outro lado, além do baixo desempenho e das altas taxas de insucesso escolar, é nesse período também que os índices de violência, criminalidade e comportamentos de risco (tais como gravidez na adolescência ou envolvimento com drogas e álcool), de forma geral, começam a aumentar vertiginosamente. Os jovens formam um grupo de risco, tanto como vítimas quanto como perpetradores de atos violentos. A taxa de homicídios por armas de fogo no Brasil em relação a idade das vítimas, como mostra o Mapa da Violência publicado em 2016, começa a acelerar a partir dos 12 anos, quadruplicando entre um ano e outro. Quando atinge seu pico aos 20 anos de idade, com 67,4 homicídios por 100 mil habitantes, começa, então, a decrescer [4].

Já a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) mostra que, entre 2009 e 2015, houve também uma evolução na percepção dos alunos sobre violência dentro da escola e no trajeto casa-escola-casa, incentivando cada vez mais o absentismo, especialmente entre os adolescentes de 13 a 15 anos de idade. A PeNSE mostra também a crescente espiral de adolescentes, cada vez mais jovens, se envolvendo com álcool (mais de 55% dos jovens), dro-

gas ilícitas (9%) e sexo sem preservativos (33,8%). Nesse sentido, existem também relatórios internacionais mostrando que a taxa brasileira de gravidez na adolescência para esse mesmo período é alta e maior que a média latino-americana e mundial, ainda que venha apresentando uma tendência de queda nos últimos anos [5; 6].

É válido ressaltar que a maior parte destas questões possui uma forte relação entre si, além de afetarem também outros problemas crescentes e tão importantes quanto. No contexto da violência brasileira, por exemplo, o estudo de Joana Monteiro e Rudi Rocha mostra que conflitos entre facções criminosas no Rio de Janeiro impactam negativamente o desempenho em matemática na Prova Brasil dos alunos de escolas localizadas próximas às favelas [29]. Estudos internacionais têm mostrado também a relação da violência no contexto social em que crianças estão inseridas com o surgimento de problemas de ansiedade, depressão, baixa motivação e comportamentos disruptivos, que, por sua vez, também afetam negativamente o desempenho escolar dos alunos [30; 31].

Além das questões já citadas, o fim da infância e a transição para a adolescência se mostra como uma fase especialmente crítica, pois trata-se de um período extremamente complexo do ponto de vista da multiplicidade de facetas desenvolvimentais<sup>9</sup>. Nessa idade, os jovens passam a enfrentar um duro processo de amadurecimento, ganho de autonomia e reflexão profunda sobre suas vidas, sua posição no mundo, seu futuro, entre outras coisas. Além disso,

<sup>8</sup> Define-se insucesso escolar como reprovação somada a abandono escolar no período de um ano. Foram calculadas com base nos indicadores do Censo Escolar, disponibilizado pelo INEP.

<sup>9</sup> Em um estudo realizado com mais de um milhão de pessoas entre 10 e 65 anos, Soto et al (2011) mostraram que a infância e a adolescência são períodos particularmente importantes para entender o desenvolvimento das competências socioemocionais ao longo da vida. Os adolescentes, especialmente, experimentam os piores níveis de autodisciplina e organização, bem como de depressão e ansiedade. Além disso, é nesta idade também que se afluem importantes diferenças de gênero [9].



são também afetados física, emocional e socialmente, seja pela própria puberdade ou pelas mudanças de estruturas e papéis sociais que os acompanham [10].

Há, ainda, um importante paralelo entre a transição para a adolescência e a primeira infância: a adolescência também representa uma grande janela de oportunidades, marcada por mudanças físicas, hormonais e forte plasticidade cerebral<sup>10</sup>. Entretanto, a escola – o principal espaço para criar oportunidades para estes jovens – acaba se tornando mais um fator de mudança na vida dos estudantes: entre os Anos Iniciais e os Anos Finais, os alunos são submetidos a mudanças estruturais na organização da escola e perdem referências importantes, como o professor “adulto-modelo” e a entrada de várias disciplinas lecionadas por diferentes professores [32]. Qual o papel da escola neste contexto? Cabe à escola se adaptar ao jovem, que vive uma infinidade de questões pessoais importantes, ou é o jovem quem deve se adaptar à escola?

O desejo da sociedade brasileira – manifestado através de documentos oficiais como a BNCC – parece ser o de promover um ensino mais profundo e mais amplo do que a realidade efetiva oferece, que não foque apenas em competências cognitivas, como ler, escrever e fazer contas. É nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobretudo, que muitas das competências socioemocionais previstas na BNCC, por exemplo, se tornam ainda mais relevantes. Isso porque os Anos Finais não são apenas uma etapa de ensino bem definida,

mas também um marco na vida de muitas crianças que se tornam jovens. Entender o processo de juventude de forma mais ampla parece ser um caminho indispensável para entender também os baixos índices educacionais brasileiros no mesmo período, bem como a difusão de tantos outros problemas sociais.

## 4. Propostas e futuro

Mesmo com as importantes reformas educacionais que o Brasil têm vivenciado nos últimos anos, fica evidente que ainda não fomos capazes de alterar substancialmente a qualidade do ensino que oferecemos aos nossos jovens. As escolas brasileiras (e seus gestores) estão à frente de uma oportunidade ímpar de impactar a trajetória de vida de milhões de crianças e jovens. Felizmente, uma série de evidências surgiram na literatura educacional dos últimos anos na tentativa de iluminar soluções para os problemas dos jovens no mundo e no Brasil.

Em uma importante meta-análise<sup>11</sup> realizada em 2011, Joseph Durlak e coautores analisaram a eficácia de programas e intervenções socioemocionais dentro de escolas [33]. O estudo não apenas corrobora a importância de se trabalhar esse tipo de competência nas escolas, como também traz implicações teóricas e práticas significativas. Em primeiro lugar, os programas analisados pelos autores apresentam, de forma geral, um impacto positivo relevante sobre as competências socioemocionais dos alunos e que se refletem, dentre outras coisas, em melhoras comportamentais (especialmente com o aumento de com-

<sup>10</sup> No livro *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*, Laurence Steinberg argumenta que a adolescência é o último período na história do desenvolvimento humano em que o cérebro estará aberto a mudanças estruturais, com bastante sensibilidade às experiências vividas. Neste momento da vida, os jovens podem trabalhar, principalmente, raciocínio, planejamento e autogestão [11].

<sup>11</sup> Uma meta-análise é uma tentativa de integrar e sintetizar os resultados da literatura de uma determinada área ou questão de pesquisa. Geralmente, utilizam-se métodos estatísticos para que se torne possível “combinar” os achados de diferentes estudos realizados em diferentes ocasiões e contextos.

portamentos pró-sociais e a redução de problemas de conduta e internalização) e também em melhor desempenho acadêmico (medido através de testes externos de desempenho e em notas do boletim escolar)<sup>12</sup>.

Entretanto, as contribuições dessa meta-análise são ainda maiores ao corroborarem a importância da escola como espaço de intervenção. Os autores destacaram que professores e outros funcionários das escolas foram capazes de conduzir efetivamente os programas estudados, sugerindo que intervenções socioemocionais podem ser incorporadas à rotina educacional das escolas sem a necessidade de apoio externo contínuo. Na verdade, uma explicação possível para tal é que não apenas as competências socioemocionais dos alunos são atingidas por estas intervenções, mas também o ambiente escolar, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores (bem como suas expectativas sobre os alunos) e a relação entre professores e alunos [37, 38].

Os principais mecanismos relacionados com a efetividade das intervenções socioemocionais foram estudados nessa meta-análise e estão de acordo também com o restante da literatura: são as chamadas práticas SAFE, acrônimo criado pelo *Collaborative for Academic, Social, and*

*Emotional Learning* (CASEL)<sup>13</sup>. O acrônimo SAFE diz respeito a quatro características recomendadas pela literatura na hora de trabalhar intervenções socioemocionais: Sequencial, Ativo, Focado, Explícito. Um programa que aplica a primeira prática entende a importância de planejar suas atividades ou tarefas de forma a desenvolver habilidades socioemocionais uma a uma, de modo estruturado e “sequencial”. Um programa “ativo”, por sua vez, utiliza formas ativas de aprendizagem, dando ao jovem a oportunidade de vivenciar situações e colocar aqueles aprendizados em prática. Já a terceira característica, “focado”, destaca a importância de dedicar momentos específicos nas escolas para o desenvolvimento de cada uma das competências socioemocionais de interesse. Por fim, um programa também deve tornar “explícito” quais competências estão sendo trabalhadas em cada um destes momentos.

Um exemplo interessante é o programa americano *Becoming a Man* (BAM)<sup>14</sup>. O BAM tenta praticar com homens a partir dos 15 anos o controle de impulsos e a autorregulação emocional, a fim de desenvolver uma série de valores essenciais (como responsabilidade, integridade, autodeterminação, respeito pelas mulheres, entre outros). Através de mentorias, exercícios em grupo e representação e interpretação de papéis, esta intervenção teve efeitos importantes, especialmente na redução da participação destes jovens em crimes violentos e crimes em geral [39].

Há também uma série de outras intervenções importantes em curso no Brasil.

<sup>12</sup> Além da meta-análise realizada por Durlak em 2011, outros estudos tem sistematizado mais resultados positivos de intervenções socioemocionais sobre a vida dos estudantes. Em 2012, Sklad et al. [34] mostraram efeitos positivos de programas socioemocionais na auto-imagem dos alunos e na indução de comportamentos pró-sociais, bem como a redução na probabilidade de uso de substâncias, por exemplo. Em 2017, Taylor et al. [35] também encontrou resultados de longo prazo em competências socioemocionais, atitudes e comportamentos, desempenho acadêmico e saúde mental. Mais recentemente, em 2019, van de Sande et al. [36] fizeram uma revisão de 32 intervenções focadas em alunos do Ensino Fundamental e corroboraram seus efeitos sobre as próprias competências socioemocionais e também sobre a saúde mental dos estudantes.

<sup>13</sup> O CASEL é uma instituição que busca reunir evidências de alta qualidade sobre aprendizagem socioemocional e amparar educadores e gestores na aplicação e aprimoramento destes conhecimentos. Leia mais sobre como estruturar as práticas SAFE no link: <https://schoolguide.casel.org/focus-area-3/classroom/explicit-sel-instruction/>.

<sup>14</sup> Leia mais sobre o *Becoming a Man* no link: <https://www.youth-guidance.org/bam/>.

Exemplos socioemocionais são o Pacto pela Aprendizagem (realizada no Espírito Santo desde a educação infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental), Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (no Ceará, mas focada em alunos do Ensino Médio), Laboratório Inteligência de Vida (o LIV, que acontece em âmbito nacional) e o Compasso Socioemocional (também em âmbito nacional, mas focada apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Entretanto, nem todas as intervenções precisam ter conteúdo socioemocional explícito para afetar os estudantes através de mecanismos socioemocionais. Um bom exemplo nesse sentido é o programa brasileiro chamado 6º Ano Experimental, proposto pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) em 2011. Como discutimos anteriormente, as mudanças entre o 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental são grandes e afetam o aprendizado dos alunos negativamente [32]. Assim, a ideia da intervenção é incluir o que seria o primeiro ano dos anos finais (que vai do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) como parte dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano, originalmente). Desse modo, os alunos passam a ter a disponibilidade do 6º ano na mesma instituição escolar (e, portanto, não precisam ser transferidos de escola) e continuam sendo acompanhados por um único professor nas principais disciplinas oferecidas (à exceção de Artes, Inglês, Música e Educação Física, que continuam tendo professores especialistas).

A avaliação dos impactos do 6º Ano Experimental foi realizada por Daniel Santos, Luiz Scorzafave, Alexandre Nicolella e Elder Sant'anna [40]. Os resultados são surpreendentes e mostram uma melhora significativa no aprendizado dos alunos já no primeiro semestre do programa. Além disso, os autores mostram também que

os principais mecanismos por trás deste resultado são a melhora do clima escolar (como os professores acabam passando mais tempo com os alunos, isso ajuda a fortalecer o respeito entre os envolvidos e também facilita a pactuação de regras para convívio, por exemplo); a capacitação dos professores, dado que o programa também oferecia aos professores um intenso processo de formação continuada; e a chamada autonomia pedagógica (entende-se que um único professor responsável por várias disciplinas pode trabalhar com maior flexibilidade para realocar o tempo de cada disciplina a fim de atender as necessidades da turma, bem como consegue trabalhar melhor as sinergias entre conteúdos de diferentes disciplinas).

Mais uma importante intervenção brasileira foram os Ginásios Experimentais Carioca (GEC), um outro programa da SME-RJ que propôs uma nova organização escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, mais adequada para os desafios e complexidades do século XXI. Alguns dos princípios do programa são o protagonismo juvenil (através de práticas, vivências e o oferecimento de disciplinas eletivas), a ampliação da jornada escolar (escola de tempo integral, que compõe o chamado programa Turno Único) e na construção de um “projeto de vida” pelos estudantes. A avaliação de impacto assinada por Tássia Cruz, André Loureiro e Eduardo Sá [41] mostra que o efeito das escolas de Turno Único melhorou taxas de aprovação e rendimento acadêmico de seus alunos. Além disso, esse efeito era maior nas escolas certificadas pelo programa, isto é, nos chamados GEC, mostrando que seus princípios são, sem dúvida alguma, elementos importantes para fortalecer propostas de ensino integral que contemplem os desafios vividos por nossa juventude atual. Por fim, vale ressaltar que

os GEC foram inspirados no modelo do Ginásio Pernambucano<sup>15</sup>, que inseriu as escolas de tempo integral no estado de Pernambuco e também serviu de modelo para outras escolas de referência na região.

Além das já discutidas práticas SAFE, que induzem bons resultados socioemocionais [33], outras lições importantes podem ser aprendidas com intervenções e programas de maior amplitude. De forma geral, sabemos que mais do que simplesmente ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, todas estas escolas, experiências e programas compar-

tilham os mesmos fundamentos aplicáveis. Primeiro, destacam-se as reformas curriculares (em linha com a BNCC, por exemplo) e a adaptação dos currículos à realidade e necessidade local, mas sem deixar de ressaltar o protagonismo dos jovens e o seu desenvolvimento integral. Depois, o investimento na formação adequada dos professores, com dedicação exclusiva e planos de formação continuada. Por fim, menores turmas e inclusão de disciplinas de suporte pedagógico também podem ajudar a motivar alunos e professores na busca por melhores resultados [43].

---

<sup>15</sup> Leonardo Rosa e coautores (2019) evidenciaram fortes impactos positivos destas escolas pernambucanas sobre o desempenho de alunos no Ensino Médio em Português e Matemática [42].

## Referências Bibliográficas

1. BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
2. OCDE (2016). Resumo de Resultados Nacionais do PISA 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em: jun. 2020.
3. RIBEIRO, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos avançados*, 5 (12), 07–21.
4. WASELFSZ, J. J. (2016). Mapa da violência 2016: homicídios por armas de fogo. Secretaria Nacional de Juventude.
5. BRASIL (2009). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2009). Rio de Janeiro, IBGE, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv43063.pdf>.
6. BRASIL (2015). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2015). Rio de Janeiro, IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>.
7. DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, v. 3, p. 103-194, 2012.
8. BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.
9. SOTO, Christopher J. et al. Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of personality and social psychology*, v. 100, n. 2, p. 330, 2011.
10. DAHL, Ron; SULEIMAN, Ahna. Adolescent brain development: Windows of opportunity. *The adolescent brain: A second window of opportunity. A compendium*, p. 21-28, 2017.
11. STEINBERG, Laurence. Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Houghton Mifflin Harcourt, 2014.
12. NIEMI, Hannele; TOOM, Auli; KALLIO-NIEMI, Arto (Ed.). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Springer, 2016.
13. BRASIL (2017). Base Nacional Curricular Comum. Ministério da Educação, 2017.
14. BRASIL (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei número 8.069, 13 de julho de 1990.
15. BRASIL (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto. 1997.
16. BRASIL (2014). Plano Nacional de Educação. Lei número 13.005, de 25 de junho de 2014.
17. JOHN, Oliver P. et al. The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of personality: Theory and research*, v. 2, n. 1999, p. 102-138, 1999.
18. JOHN, Oliver P.; DONAHUE, Eileen M.; KENTLE, Robert L. Big five inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991.
19. PRIMI, Ricardo et al. Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 2016.
20. DE FRUYT, F., WILLE, B., & JOHN, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8 (2), 276–281.
21. HECKMAN, J. J., & RUBINSTEIN, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91 (2), 145–149.
22. HECKMAN, J. J., STIXRUD, J., & URZUA, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24 (3), 411–482.
23. HECKMAN, J. J., & KAUTZ, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19 (4), 451–464.
24. POROPAT, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135 (2), 322.
25. ALMLUND, M., DUCKWORTH, A. L., HECKMAN, J., & KAUTZ, T. (2011). Personality psychology and economics. In *Handbook of the Economics of Education*, vol. 4, (pp. 1–181). Elsevier.
26. SANTOS, D. D. d., PRIMI, R., & MIRANDA, J. G. (2014). Socio-emotional development and learning in school. The 2014 annual meeting for the Latin American Meeting of the Econometric Society (LAMES).
27. SANTOS, D. D. d., BERLINGERI, M. M., & CASTILHO, R. d. B. (2017). Habilidades socioemocionais e aprendizado escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala. 45º Encontro Nacional de Economia da ANPEC.
28. SAHLBERG, Pasi. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of education policy*, v. 22, n. 2, p. 147-171, 2007.

29. MONTEIRO, J., & ROCHA, R. (2017). Drug battles and school achievement: evidence from Rio de Janeiro's favelas. *Review of Economics and Statistics*, 99 (2), 213–228.
30. KLIEWER, W., LEPORE, S. J., OSKIN, D., & JOHNSON, P. D. (1998). The role of social and cognitive processes in children's adjustment to community violence. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66 (1), 199.
31. SCHWARTZ, D., & GORMAN, A. H. (2003). Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 163.
32. DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, v. 3, p. 103-194, 2012.
33. DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.
34. SKLAD, Marcin et al. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, v. 49, n. 9, p. 892-909, 2012.
35. TAYLOR, Rebecca D. et al. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, v. 88, n. 4, p. 1156-1171, 2017.
36. VAN DE SANDE, Marion CE et al. Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? A systematic review. *Psychology in the Schools*, v. 56, n. 10, p. 1545-1567, 2019.
37. CATALANO, Richard F. et al. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, v. 5, n. 1, p. 15a, 2002.
38. SCHAPS, Eric; BATTISTICH, Victor; SOLOMON, Daniel. Findings from the Child Development Project. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?, p. 189, 2004.
39. HELLER, Sara et al. Preventing youth violence and dropout: A randomized field experiment. National Bureau of Economic Research, 2013.
40. SANTOS, Daniel Domingues d. et al. Mais é menos? O impacto do Projeto 6º Ano Experimental–SME/RJ. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, n. 69, p. 718-747, 2017.
41. CRUZ, Tassia; LOUREIRO, Andre; SA, Eduardo. Full-time teachers, students, and curriculum: the single-shift model in Rio de Janeiro. The World Bank, 2017.
42. ROSA, Leonardo; BETTINGER, Eric; CARNOY, Martin; DANTAS, Pedro. The effects of public high school subsidies on student test scores: the case of a full-day high school program in Pernambuco, Brazil. Artigo não publicado. Centro Lemann para Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira, 2019.
43. CRUZ, Tassia; CUCONATO, Gabriela; SÁ, Eduardo. Escola de Tempo Integral. Relatório de Política Educacional da D3e – Dados para um debate democrático na educação, 2018.