



AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: ORIGENS, CONCEITOS, NOMENCLATURAS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

SOCIO - EMOTIONAL COMPETENCIES AND SKILLS: ORIGINS, CONCEPTS, NOMENCLATURES AND THEORETICAL PERSPECTIVES

COMPETENCIAS Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: ORÍGENES, CONCEPTOS, NOMENCLATURAS Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Patrick Marinho Duarte

Mestre e Doutorando em Educação e Psicologia

Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação – USP e Universidade Nove de Julho - Uninove.

São Paulo, SP – Brasil.

patrickmduarte@gmail.com

Ulisses Ferreira de Araújo

Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Professor Titular Sênior

Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades e Faculdade de Educação - USP.

São Paulo, SP – Brasil.

uliarau@usp.br

Resumo: Ao longo da história, os conceitos de competência e habilidade têm sido construídos sob diferentes perspectivas teóricas. Embora esses conceitos muitas vezes venham sendo utilizados de forma errônea como sinônimos, conhecendo os diferentes vieses dos campos da psicologia, da administração e economia e da educação, buscamos compreender os constructos teóricos que os sustentam e que deram origem ao uso dos termos competências e habilidades como prefixos acrescidos dos sufixos “não cognitivas”, “socioemocionais”, “para a vida” e “para o século XXI”. Nesse contexto, assumindo o enfoque teórico, o presente artigo tem como objetivo elucidar os pontos de vista teóricos e apresentar as perspectivas envolvidas no emprego destas nomenclaturas. Para isso, parte da conceituação dos termos competência e habilidade e seus desdobramentos, passando pela psicologia da personalidade e pela crítica ao uso do modelo *Big Five* (ALMUND et al. 2011) como constructo teórico para definir esses termos, finalizando com a apresentação dos conceitos e a busca de convergências nas definições e perspectivas dos diferentes agentes envolvidos: UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 2000), CASEL - *Collaborative to Advance Social and Emotional Learning* (PAYTON et al. 2008) e P21 - *Partnership for 21st Century Learning* (P21, 2009).

Palavras-chave: competências socioemocionais; habilidades socioemocionais; habilidades para o século XXI; habilidades para a vida; três “Es”.

Abstract: Throughout history, the concepts of competence and ability have been consolidated under different theoretical perspectives. Although these concepts are often used wrongly, different skills will emerge for the construction, studies in the fields of psychology, the search and search for studies that understand and that gave rise to the use of terms and skills as prefixes added of the suffixes “non-cognitive”, “socio-emotional”, “for life” and “for the 21st century”. In this theoretical context, assuming the theoretical approach, it presents the article as an objective as an objective point of view and presents as proposed nomenclatures. For this, it starts from the conceptualization of the terms competence and ability and their consequences, passing through the psychology of personality and criticism of the use of the Big Five model (ALMUND) as a theoretical construction to define these terms, ending with the presentation of the concepts and the search for convergence. in the definitions and perspectives of the different agents involved: UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2000), CASEL - Collaboration to Advance Social and Emotional Learning (PAYTON et al. 2008) and P21 - Partnership for Learning of the 21st Century (P21, 2009).

Keywords: socio-emotional competencies; socio-emotional skills; 21st century skills; life skills; three Es.

Resumen: A lo largo de la historia, los conceptos de competencia y habilidad se han construido bajo diferentes perspectivas teóricas. Si bien estos conceptos muchas veces han sido utilizados erróneamente como sinónimos, conociendo los diferentes sesgos de los campos de la psicología, la administración y la economía y la educación, buscamos comprender los constructos teóricos que los sustentan y que dieron origen al uso de los términos competencias y habilidades. como prefijos más los sufijos “no cognitivo”, “socioemocional”, “para la vida” y “para el siglo XXI”. En este contexto, con un enfoque teórico, este artículo tiene como objetivo dilucidar los puntos de vista teóricos y presentar las perspectivas involucradas en el uso de estas nomenclaturas. Para ello, parte de la conceptualización de los términos competencia y habilidad y sus consecuencias, pasando por la psicología de la personalidad y la crítica al uso del modelo Big Five (ALMUND et al. 2011) como constructo teórico para definir estos términos. , finalizando con la presentación de los conceptos y la búsqueda de convergencias en las definiciones y perspectivas de los diferentes agentes involucrados: UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), CASEL - Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (PAYTON et al. 2008) y P21 - Asociación para el aprendizaje del siglo XXI (P21, 2009).

Palabras clave: competencias socioemocionales; habilidades socioemocionales; habilidades para el siglo XXI; habilidades para la vida; tres “Es”.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

DUARTE, Patrick Marinho; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 63, p. 1-19, e23287, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23287>.

Introdução

Ao longo da história, o conceito de competência vem sendo (re)formulado por diversos autores e, por conseguinte, pelas diversas perspectivas teóricas. Embora estejamos presenciando no século XXI o advento de discursos que utilizam a nomenclatura “competências e habilidades socioemocionais”, revisando a história e os conceitos elaborados por teóricos que publicaram seus trabalhos na segunda metade do século XX, como Woodworth (1958), White (1959), Guilford (1959) e McClelland (1973), podemos estabelecer um percurso histórico a fim de identificarmos as origens e os pressupostos teóricos que sustentam esse discurso e, portanto, os conceitos de competência e de habilidade acrescidos dos sufixos “**não cognitivas**”, “**socioemocional**”, “**do século XXI**” e “**habilidades para a vida**”,

Nesse contexto, o presente estudo, de enfoque teórico, tem como objetivo elucidar os pontos de vista teóricos e as perspectivas práticas do emprego dessas nomenclaturas pelas diferentes áreas do conhecimento: Administração e Economia, Educação e Psicologia.

O conceito de competência ao longo da história

A primeira definição acadêmica¹ de competência surgiu nos Estados Unidos na segunda metade do século XX, na década de 60, por meio dos trabalhos do psicólogo norte-americano Robert White. Buscando entender a relação entre o indivíduo e o meio, bem como as raízes biológicas do conceito de competência, White (1959) a definiu como “a capacidade que um organismo tem para interagir efetivamente com o ambiente” (WHITE, 1959, p. 297, tradução nossa). Para compreender como, de fato, se daria essa relação entre o indivíduo e o ambiente, inspirado nos estudos de Woodorth (1958), White adicionou características comportamentais e as chamou de motivações. Dessa forma, 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.

Além da perspectiva de White (1959), ao revistar os trabalhos realizados na década de 60, é possível encontrar autores como Guilford (1959) que, amparado pelos trabalhos de Binet e Simon (1907) e na psicometria, buscava classificar os indivíduos como competentes (ou não) por meio da aplicação de testes de inteligência.

Em contrapartida, foi na década de 70, após a publicação do artigo “*Testing for Competence Rather Than for Intelligence*” de McClelland (1973), que tivemos uma mudança

¹ Nos referimos a definição acadêmica justamente por reconhecermos a existência definições lexicais. Entretanto, por não ser o nosso foco, não iremos apresentá-las. Caso o leitor queira saber mais sobre essas definições, recomendamos a leitura do trabalho de Duarte (2021) que, partindo da origem etimológica da palavra competência, apresenta de forma detalhada as definições lexicais para esta palavra.

em relação ao conceito de competência que, até então, vigorava entre os teóricos da Psicologia norte-americana. Ao questionar estes testes e o ímpeto por “mensurar” a inteligência, McClelland colocava em xeque os interesses de organizações empresariais norte-americanas que, por sua vez, utilizavam e se valiam dos resultados para selecionar os indivíduos que obtivessem os melhores *scores*. O eixo central do questionamento de McClelland (1976) estava no fato de esses testes desconsiderarem as características socialmente construídas. Em outras palavras, para o autor, as competências de um indivíduo só poderiam se manifestar em um cenário real e contextualizado.

Por outro lado, em uma perspectiva distinta, ainda no início da década de 70, na Europa, o conceito de competência que vigorava em países como a França levava em consideração apenas o aspecto técnico. Um exemplo pode ser encontrado ao examinarmos os trabalhos do psicólogo francês Henry Pierón, autor do dicionário “*Vocabulaire de la psychologie*”. Nesta obra, Pierón (1973) deixou de conceituar a palavra em francês *competence*, já que o conceito de competência que vigorava naquele continente (especialmente na França) estava mais ligado à ideia de qualificação (*qualification*). Foi no final da década de 70 que Crozier e Friedberg (1977), em contrapartida a um conceito de competência que fosse sinônimo de qualificação, vieram a definir a competência como algo estritamente humano já que para esses autores seríamos nós (os seres humanos) os únicos detentores do *savoir-faire*². Portanto, um indivíduo competente seria aquele capaz de articular experiência e conhecimento do contexto como ferramentas para resolver problemas. (CROZIER e FRIEDBERG, 1977)

No final da década de 80, De Landsheere (1986) e Burgoyne (1988) acrescentaram ao conceito de competência a necessidade de identificá-la por meio da combinação e articulação dinâmica de várias capacidades que poderiam ser expressas por um indivíduo: cognitivas, afetivas e psicomotoras. Dessa forma, criticando a ideia de “ser competente”, (que na visão do autor, estaria diretamente ligada às demandas de organizações) Burgoyne (1988), substituindo o verbo “ser” por “ter”, definiu como competente o indivíduo que soubesse mobilizar conhecimentos e as habilidades em situações específicas.

Ainda que Burgoyne (1988) tenha sido o primeiro dos autores que citamos a utilizar o termo habilidades para conceituar competência e, inclusive, tenha compreendido que as habilidades são apenas uma das características que encontramos em indivíduos competentes, podemos dizer que essa compreensão não é unânime.

² *Savoir-faire*, seria a capacidade para executar algo (AULETE, 2022) ou apenas o “saber fazer” característico de cada indivíduo.

Aliás, essa ausência de unanimidade pode ser explicada se revistarmos as concepções teóricas oriundas das diferentes áreas do conhecimento que elaboraram conceitos e estabeleceram relações com o conceito de competência e, conseqüentemente, de habilidade.

O termo habilidade e seus desdobramentos

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

Na língua portuguesa, a definição lexical encontrada no dicionário *on-line* Aulete (2022) é a seguinte: “capacidade de fazer alguma coisa bem” ou, segundo o dicionário *on-line* Michaelis (2022), essa palavra diz respeito a um “conjunto de qualificações para o exercício de uma atividade ou cargo; suficiência.”

Observando as definições teóricas elaboradas no mesmo período em que observamos o conceito de competência, décadas de 60, 70 e 80, Katz (1974), representando teóricos da Administração, em seus trabalhos, apresentou três tipos de habilidades **cognitivas** que poderiam ser desenvolvidas pelos indivíduos: conceitual, técnica e humana. Enquanto a primeira (conceitual) estaria mais ligada à capacidade de interpretar situações e estabelecer inter-relações de forma sistêmica, a segunda (técnica) seria a mais fácil de ser identificada em um indivíduo, por se tratar da habilidade em utilizar e manusear instrumentos ou as ferramentas necessárias para realizar determinada tarefa. Já a última (humana), englobaria a capacidade de se comunicar bem, trabalhar em grupo e lidar com as relações complexas e nos diferentes contextos.

Na outra extremidade, representando a Psicologia diferencial, temos o psicólogo norte-americano Messick (1979), considerado um marco no que diz respeito a definições teóricas de habilidades. Na verdade, Messick passou a considerar relevantes constructos humanos como a personalidade, motivações e as emoções chamando-os de habilidades **não cognitivas**.

Ressaltamos que, embora as definições de cognição já tivessem sido amplamente conhecidas na comunidade científica nas décadas anteriores - 50 e 60, especialmente por meio dos trabalhos de Neisser (1967) - considerado um marco no que diz respeito às publicações que deram relevância à Psicologia - que, por sua vez, considerava que “[...] todo fenômeno psicológico é um fenômeno cognitivo” (NEISSER, 1967, p. 4, tradução nossa.), ao final da década de 70 e ao longo de toda a década de 80, vimos intensificar uma divisão nas pesquisas em Psicologia. De um lado, estavam os defensores da Psicologia diferencial, buscando

mensurar diferenças e variações entre os indivíduos. Do outro, a Psicologia experimental, empenhada em descobrir semelhanças entre os indivíduos. (CRONBACH, 1975)

Dessa forma, o surgimento do termo “habilidades não cognitivas”, especialmente na obra de Messick (1979), além de ter nascido alicerçado em bases da Psicologia diferencial, trouxe ainda conceitos teóricos de outra linha de pesquisa da Psicologia: a Psicologia da personalidade, já que em sua definição, as habilidades não cognitivas representavam:

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

Cumpramos assinalar que os constructos da Psicologia da personalidade que estariam por trás das definições de Messick (1979), em especial o *BIG FIVE*, não foram criados para definir competências e habilidades. Ao contrário, alicerçados em bases behavioristas, eram utilizados por Psicólogos que buscavam estudar o comportamento dos indivíduos utilizando como parâmetro traços de personalidade, especificamente o modelo *Big Five*, que apresentaremos a seguir.

A Psicologia da Personalidade – O modelo *Big Five* e as definições que surgiram a partir deste constructo

Os estudos relacionados à análise de traços de personalidade dos indivíduos tiveram origem no final do século XIX e início do século XX. Nesse contexto, Allport (1937) é considerado o pioneiro, não por estudar e nem por definir habilidades como cognitivas ou não cognitivas ou socioemocionais. Aliás, devemos ressaltar que embora alguns pesquisadores tenham credenciado ou atribuído essas definições a ele, não há menções ou uso dessas nomenclaturas em seus trabalhos. Por isso, ainda que não seja o nosso foco neste artigo - trabalhar com a Psicologia da personalidade ou com o behaviorismo, para elucidarmos as origens históricas desses termos - é necessário compreender o que viria a ser o modelo *BIG FIVE* (ALMUND et al. 2011).

O modelo *BIG FIVE* é um conjunto de cinco características ou grandes fatores da personalidade de um indivíduo: **abertura a experiências, conscienciosidade, extroversão, neuroticismo e agradabilidade**, que tiveram origem nos estudos de Francis Galton e que, mais tarde, foram continuados por Allport (1937) e sua equipe. De acordo com Goldberg (1993), o uso desses adjetivos ou características é justificado entre os teóricos behavioristas para estudar

as diferenças de comportamento por meio de análise fatorial³ a partir de respostas obtidas e por autorrelatos de comportamentos.

Ainda de acordo com Goldberg (1993), embora o modelo *BIG FIVE* não seja o único dentre os estudos da personalidade humana, quando nos referimos ao campo da Psicologia da personalidade, por esses cinco traços tratarem da personalidade de forma generalista, acabam sendo os mais utilizados, já que para essa linha teórica da Psicologia são eles (os traços de personalidade) que podem distinguir um indivíduo do outro.

Partindo desse constructo teórico da Psicologia, John e Srivastava (1999), representando a visão e o interesse de **economistas**, elaboraram o *Big Five Inventory*, instrumento de mensuração traduzido para diversas línguas e que, de acordo com os autores, seria capaz de analisar de forma psicométrica como essas cinco dimensões da personalidade combinadas entre si poderiam definir e até mesmo prever determinados comportamentos dos indivíduos. (JOHN; SRIVASTAVA, 1999; KRUEGER e EATON, 2010; ALMUND et al., 2011; CERVONE e PERVIN, 2013)

Foi a partir da criação do *Big Five Inventory* que houve, de fato, a apropriação do termo habilidades, especialmente acrescidas do sufixo socioemocionais por teóricos, especialmente economistas. Nesse contexto, destacamos James Heckman (2008), professor emérito da Universidade de Chicago que, a partir do início do século XXI, passou associar o desenvolvimento de algumas habilidades como forma de melhoria do desempenho dos indivíduos frente a contextos de vulnerabilidade social chamando-as de habilidades socioemocionais. Segundo Heckman (2008):

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

Além do termo habilidades socioemocionais, em publicações realizadas no periódico de pesquisas econômicas *The National Bureau of Economic Reserach*, é possível encontrar autores que utilizam os termos *soft skills* e *hard skills*, em inglês, para se referir a “traços de personalidade, metas, motivações e preferências que são valorizadas no mercado de trabalho, na escola e em muitos outros domínios” (HECKMAN e KAUTZ, 2012 p. 451, tradução nossa).

Para Duckworth e Yeager (2012), apesar das diferentes formas de se representar e até por possuírem nomes diferentes, as definições de habilidades que trazem o sufixo socioemocional ou que sejam acrescidas dos qualificadores em língua inglesa “*soft*” ou “*hard*”

³ A Análise Fatorial estatística é destinada a representar um processo aleatório por meio da criação de novas variáveis, oriundas das variáveis originais. (TUCKER; MACCALLUM, 1993)



skills, possuem duas características comuns: conceitos intercambiáveis e são independentes do conceito de capacidade cognitiva.

Dessa forma, além de estarem inclinados a uma perspectiva teórica behaviorista e à psicologia comportamental e sustentarem a defesa de que as habilidades socioemocionais independem da capacidade cognitiva dos indivíduos, analisando as publicações realizadas por economistas e que tenham a temática “competências e habilidades socioemocionais” como objeto de estudo, dentre eles Karoly et al. (2005) e Heckman (2008), constatamos um tema ou proposta que é considerada e justificada por todos: a possibilidade de se investir em Educação como forma de mitigar problemas sociais futuros ou de gerar maior eficiência econômica como forma de combater a pobreza e a desigualdade social.

Enfatizando essa perspectiva, Doyle et al. (2009), em um artigo intitulado “*Investing in early human development: Timing and economic efficiency*”, chamaram de “hipótese de investimento pré-natal” o plano de investimentos que elaboraram para intervir na educação socioemocional de crianças desde o seu nascimento até a idade adulta.

As habilidades socioemocionais na visão da OECD

Partindo dos pressupostos teóricos estabelecidos por Doyle et al. (2009) e dos instrumentos psicométricos elaborados por John e Srivastava (1999) e Almund et al. (2011), representando o interesse internacional de economistas no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD, por meio do “*Centre for educational Research and Innovation*” e dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa chamado “*OECD’s Study on Social and Emotional Skills*”, passou a desenvolver pesquisas que pudessem resultar na “promoção de políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas em todo o mundo” (OECD, 2018).

Dessa forma, o grupo de pesquisadores liderados por Chernyshenko et al. (2018a; 2018b), buscando desenvolver pesquisas que pudessem causar impacto econômico e social na vida das pessoas, justificou o interesse em pesquisas que abrangessem o desenvolvimento ou “aquisição” de habilidades socioemocionais nos indivíduos.

A seguir, a figura 1 demonstra o modelo e os grupos em que Chernyshenko et al. (2018b) reuniram e categorizaram cada uma das habilidades estabelecendo parâmetros para cada uma delas tomando como ponto de partida e relacionando-as com os cinco traços de personalidade elencados no modelo *BIG FIVE* e acrescentando um sexto parâmetro que eles nomearam como “*compound skills*”, que traduziremos para a língua portuguesa como habilidades compostas.

Figura 1.

O Modelo Big Five e as Habilidades Socioemocionais Segundo a OECD



Fonte: Chernyshenko et al. (2018b, p.6).

A seguir, uma breve descrição de cada uma dessas categorias, relacionando-as com o traço específico do *BIG FIVE* e com as habilidades que Chernyshenko et al. (2018b), ao relacionar com um dos traços de personalidade, chamou-as de socioemocionais.

1 Task Performance: Desempenho de tarefas

Traço de personalidade segundo o *Big Five*: conscienciosidade.

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



2 *Emotion Regulation*: Regulação emocional

Traço de personalidade segundo o *Big Five*: neuroticismo.

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

3 *Collaboration*: Colaboração

Traço de personalidade segundo o *Big Five*: agradabilidade.

Empatia	Confiança	Cooperação
----------------	------------------	-------------------

4 D. *Open-Mindedness*: Mente aberta

Traço de personalidade segundo o *Big Five*: abertura a experiências.

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

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

Traço de personalidade segundo o *Big Five*:

Sociabilidade	Assertividade	Disposição
----------------------	----------------------	-------------------

6 *Compound Skills*: Habilidades compostas

Combinação de dois ou mais traços de personalidade.

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

A crítica ao modelo *Big Five* e a sua aplicabilidade no âmbito das competências e habilidades socioemocionais

Para compreendermos as fragilidades do modelo *Big Five* e, conseqüentemente, suas lacunas no que diz respeito a sua adaptação e aplicabilidade por parte da OECD na figura de Chernyshenko et al. (2018b), é necessário retomar os trabalhos de Lamiell (2000) que, no início do século XXI, em um artigo intitulado “*A Periodic Table of Personality Elements? The Big Five and Trait “Psychology in critical perspective”*”, já nos alertava a respeito das contradições e dos equívocos que poderiam ser cometidos por pesquisadores que viessem a compreender as relações humanas como balizadas por parâmetros que as resumam em apenas cinco características. Comparando o uso que os químicos fazem de uma tabela periódica, Lamiell concluiu que “nem o *Big Five*, nem a teoria dos traços de personalidade na Psicologia são

adequados para que haja um estudo psicológico científico da pessoa humana.” (LAMIELL, 2000, p. 1, tradução nossa.)

Para além disso, a própria gênese da teoria e do modelo *Big Five* não coaduna com o uso e a adaptação realizada por autores do século XXI para falar em competências, habilidades ou competências e habilidades socioemocionais. Segundo Goldberg (1993), essa teoria advém da perspectiva teórica e epistemológica da Psicologia conhecida como hipótese lexical. Nesta perspectiva, a linguagem poderia ser capaz de demonstrar as dimensões e diferenças de personalidade entre os indivíduos de uma determinada cultura. Para estruturar essas dimensões, Allport (1937) e os demais pesquisadores que vieram depois analisaram a linguagem por meio de técnicas de estatística correlacional na tentativa de demonstrar, com o mínimo de dimensões possível, um conjunto completo de intercorrelações entre os adjetivos que eram utilizados pelos indivíduos ao se referirem a características de personalidade. (GOLDBERG, 1993)

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

Por isso, se considerarmos a influência desse constructo teórico na construção dos conceitos de competência e habilidades socioemocionais, especialmente no Brasil, tal cenário se tornará mais complexo já que as primeiras publicações e instrumentos de avaliação destinados a esse fim surgiram nos trabalhos de Santos e Primi (2014), fruto da tradução e adaptação do instrumento *Big Five Inventory* elaborado por John Srivastava (1999). Embora esses autores estivessem preocupados em “entender o papel de diferentes características socioemocionais sobre a vida das pessoas”, em suas pesquisas acabaram por realizá-las “agrupando as evidências disponíveis segundo os cinco grandes domínios de personalidade, conhecidos como *Big Five*.” (SANTOS E PRIMI, 2014, p. 16)

Ao nosso ver, essa proposta de encadeamento linear de habilidades consideradas socioemocionais organizada e proposta por Chernyschenko (2018a; 2018b) e por outros autores behavioristas como John e Srivastava (1999), Almund et al. (2011) e Santos e Primi (2014)

acaba não contemplando a complexidade de organização e encadeamento das atividades e das ações que cada indivíduo produz das mais diversas formas. (MORIN, 2002)

Uma outra perspectiva: As habilidades para a vida - *Life skills* da UNESCO, a aprendizagem social e emocional – *Social and emotional learning* da CASEL e as habilidades para o século XXI - *21th century skills* - os 4C's da P21

Tendo apresentado as diversas nomenclaturas utilizadas para nos referirmos às habilidades socioemocionais, bem como o modelo *Big Five* e a crítica necessária ao uso de constructos da Psicologia da Personalidade empregados especialmente por teóricos oriundos da Economia, gostaríamos de apresentar outras perspectivas teóricas que buscaram compreender e elaboraram definições teóricas para essas habilidades a partir outras perspectivas.

Nesse contexto, remetemo-nos ao Fórum Mundial de Educação que ocorreu em abril de 2000 na cidade de Dakar no Senegal. Embora não tenham utilizado a nomenclatura habilidades socioemocionais, no documento intitulado “*The Dakar Framework*” UNESCO (2000), os intelectuais participantes e representantes de diversos países passaram a compreender e a utilizar o termo *Life Skills*, que traduziremos aqui para a língua portuguesa como **habilidades para a vida**, para se referirem às habilidades consideradas necessárias para a vida e que, por isso, poderiam ser desenvolvidas a partir de experiências reais, especialmente por meio da educação, de forma que essas habilidades para a vida deveriam englobar a participação plena e ativa dos indivíduos na sociedade e, realizando uma crítica às visões reducionistas, não deveria se restringir apenas a “capacidade de gerar ou agregar valor a um produto (o que os economistas chamam de capital humano).” (UNESCO, 2015, p. 111)

Assim, para a UNESCO (2015):

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

Analogamente, porém, enfatizando o uso da nomenclatura habilidades socioemocionais, os estudos de Payton et al. (2008), pesquisadores do *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), avançaram no que diz respeito a estudos e a definições acadêmicas. Entretanto, por ser uma entidade norte-americana fundada em 1994 e que nasceu com o seguinte propósito/inquietação: “e se a educação apoiasse totalmente o desenvolvimento social, emocional e acadêmico de todas as crianças?” (CASEL, 2022), devemos ressaltar que os estudos, conceitos e as propostas elaboradas pela CASEL estão contextualizados à realidade

norte-americana (muito embora possam ser adaptáveis e contextualizados as mais diversas realidades dos mais diversos países, incluindo o Brasil).

Com a finalidade de atender esse propósito e buscando impactar a educação e, conseqüentemente o desenvolvimento integral das crianças e jovens nos Estados Unidos, a CASEL passou a dedicar suas pesquisas com vistas a buscar evidências, formas e conteúdos escolares que pudessem propiciar ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos indivíduos.

Desse modo, o grupo de pesquisadores liderados por Payton et al. (2008) passou a realizar pesquisas em instituições de ensino buscando evidenciar, por meio da análise estatística dos dados obtidos, à medida que haveria uma correlação entre o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais com percepções de melhorias em âmbitos da vida pessoal, social e acadêmica dos participantes da pesquisa realizada.

A partir dessa pesquisa, Payton et al. (2008) definiram que as competências e habilidades socioemocionais são aquelas que propiciam aos indivíduos:

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

Uma outra perspectiva vem sendo difundida no meio acadêmico por meio das pesquisas da *Partnership for 21st Century Learning* - P21 (2009), organização criada em 2002 por meio de uma parceria entre empresários, professores, pesquisadores e gestores educacionais dos Estados Unidos. Utilizando o termo **habilidades para o século XXI**, os pesquisadores dessa organização fomentam o aprendizado voltado para o desenvolvimento das habilidades para o século XXI em razão de as considerarem vitais para o desenvolvimento integral de todos os indivíduos – desde alunos da educação básica até a universidade.

Intitulado como *P21 Framework for 21st Century Learning*, que traduziremos aqui como **ferramentas necessárias para o aprendizado no século XXI**, o trabalho descreve habilidades e conhecimentos considerados como necessárias para serem desenvolvidas pelos indivíduos durante o percurso formativo e que são conhecidas pelo termo em inglês “The 4 C’s” (*The four C*), expressão que remete à primeira letra das seguintes habilidades: *Creativity and*

Innovation, Critical Thinking and Problem Solving, Communication e Collaboration, que traduzindo para a língua portuguesa temos: Criatividade e inovação, Pensamento Crítico e Resolução de Problemas, Comunicação e Trabalho em Grupo (Colaboração) (P21, 2009, p. 3-4).

Ao eleger os 4 C's, a P21 (2009) considerou essas habilidades como importantes e necessárias para todos os indivíduos já que, na realidade complexa do mundo do trabalho deste século, espera-se que o desenvolvimento dessas habilidades possa propiciar melhores condições de enfrentamento de realidades e de situações diversas (e até mesmo adversas que possam surgir) durante a execução de atividades laborais, projetos e demais situações as possam exigir.

Por uma visão holística das competências e habilidades socioemocionais

Por que desenvolver competências e habilidades socioemocionais? Como desenvolvê-las? Seriam as salas de aula os ambientes (únicos) propícios ou facilitadores desse desenvolvimento? (CARNEIRO et al. 2020)

Embora essas questões tenham sido encontradas nos estudos de Carneiro et al. (2020) e, portanto, tenham sido objeto de estudo e reflexão por parte desses e tantos outros autores, entendemos que, partindo da variedade de conceitos e constructos teóricos que deram origem aos estudos dessa temática, é necessário voltar nossos olhares ao campo, aos mais diversos contextos. Em outras palavras, precisamos falar e observar as competências e habilidades socioemocionais no que chamamos de mundo real.

Nesse sentido, não há como não assinalar que uma visão holística e multidimensional de competências e habilidades não pode desprezar os aspectos cognitivos envolvidos no ato do indivíduo manifestar suas competências e habilidades. Aliás, esse é ponto central de nossa divergência com o psicólogo Messick (1979) que, ao criar a nomenclatura “habilidades não cognitivas” para se referir aos atributos que poderiam diferenciar os indivíduos entre si, propiciou o início de uma corrente teórica que, articulada com constructos psicométricos, procuram valer-se desses conceitos buscando elencar e estabelecer semelhanças ou diferenças entre os indivíduos com o uso de escalas.

Ampliando essa discussão, assim como Harrison (2018), entendemos que a cognição permeia todas as atividades humanas e, portanto, não há como abordar as competências e habilidades socioemocionais de forma reducionista classificando-as ou compreendendo-as como algo distante ou separadas da nossa cognição ou sempre buscando associar essas competências e habilidades como necessárias apenas ou para o “mundo do trabalho”.

De forma paradoxal, quando nos referimos a competências e habilidades socioemocionais no contexto do “mundo trabalho”, corroboramos Gardner et al. (2009) que, por sua vez, compreendem a **Ética**, a **Excelência** e o **Engajamento** como pilares do conceito de Bom trabalho – aquele que é desenvolvido de maneira ética, que é pessoalmente engajador e que possui sentido a quem o executa e, por fim, excelente no sentido de ser executado por quem possui conhecimentos as técnicas necessárias para bem fazê-lo.

Por isso, a articulação do acrônimo três “Es” como competências socioemocionais, portanto, seria o caminho para buscarmos compreender esses conceitos de forma holística, multidimensional e contextualizada considerando, inclusive, questões intrínsecas a cada sujeito, que podem ser observadas pela interação e pelas relações por eles estabelecidas como valores, crenças, motivações e interesses pessoais e/ou coletivos. Dessa forma, teríamos um ponto de partida comum: a mudança de um paradigma pautado pela mensuração pelo ímpeto por classificar os indivíduos pelo horizonte de possibilidades ao buscarmos desenvolver competências e habilidades socioemocionais tomando como eixo norteador e ponto de partida os três “Es” como forma de contextualizar e dar sentido às práticas, sejam elas laborais, pedagógicas ou até mesmo de pertencimento comunitário. (DUARTE, 2021).

Considerações finais

A partir da revisão e articulação de diferentes perspectivas teóricas que alicerçam os conceitos de competência e habilidade, compreendemos que, tanto o conceito de competência, quanto o de habilidade, foram construídos e modificados a partir da década de 60, fruto de pesquisas de teóricos oriundos da Administração e Economia, Educação e Psicologia, e que, por isso, possuem diferenças e até mesmo aspectos intercambiáveis.

Ademais, buscando compreender a origem e os desdobramentos do uso e aplicação do termo habilidades socioemocionais em contextos atuais, verificamos que foi a partir das pesquisas de Messick (1979), que por meio da psicologia diferencial, passou a considerar o controle e a regulação de atributos da personalidade, das motivações e das emoções como habilidades não cognitivas.

Justamente por termos identificado atributos da personalidade como presentes no conceito de Messick (1979), optamos por apresentar um dos modelos teóricos da Psicologia da personalidade, o *Big Five* (Almund et al. 2011), não para defender ou justificar o seu uso, mas para demonstrar que em sua gênese, este modelo não pretendia dar conta ou ser um referencial teórico que pudesse explicar o que viria a ser uma competência ou habilidade socioemocional,

embora tenha sido e ainda seja o ponto de partida de conceitos e até de instrumentos de “mensuração” elaborados por organizações reconhecidas mundialmente como é o caso OECD.

Por outro lado, constatamos que surgiram outras perspectivas e, portanto, outras nomenclaturas que buscaram se referir às habilidades conhecidas como socioemocionais: habilidades para a vida (UNESCO, 2000), aprendizagem social e emocional (CASEL, 2022) e habilidades para o século XXI (P21, 2009).

Embora as nomenclaturas sejam distintas, por partirem do contexto histórico de surgimento no início do século XXI e, por terem sido consideradas como necessárias ou desejáveis a todos os indivíduos, podemos encontrar um ponto de intersecção comum às três nomenclaturas: consideram os valores, atitudes e a capacidade de articulação e de abstração de diversas competências e habilidades nos mais diversos contextos, como é o caso dos 4 C’s (P21, 2009) – criatividade e inovação, pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação e a habilidade para se trabalhar em grupo. É também por isso que, entendendo o intercâmbio de conceitos, é possível encontrar publicações que utilizem, além da nomenclatura habilidades socioemocionais, as nomenclaturas – habilidades para a vida, habilidades para o século XXI.

Por fim, se ao longo desse artigo foi possível conceituar e encontrar diferentes definições para competências e habilidades bem como traçar a origem histórica de termos que vêm sendo utilizados pelas diferentes perspectivas teóricas, é necessário reconhecer nossas limitações no sentido de elaborar uma epistemologia que busque compreender, por exemplo, os motivos pelos quais as pesquisas e os trabalhos relacionados a valores, moralidade, sentimentos e afetividade de Piaget (2014), Arantes (2002), Araújo (2007), Sastre e Moreno Marimón (2002) que, antes do advento do século XXI, já abordavam e pesquisavam os constructos psicológicos que alicerçam os conceitos que estão por trás das definições ora apresentadas, não figuram como autores importantes e necessários a essa discussão, especialmente quando verificamos ser necessário o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, neste caso em especial, a educação e a psicologia.

Referências

AULETE, C. *Aulete Digital – Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*: Dicionário Caldas Aulete, vs online. Acesso em: 20 Out. 2022.

ALLPORT, G. W. *Personality: A psychological interpretation*. Holt, 1937.

ALMLUND, M. et al. Personality Psychology and Economics. *National Bureau of Economic Research - NBER*, 2011. DOI: <https://doi.org/10.3386/w16822>. Acesso em: 20 Out. 2022.

ARANTES, V. *A afetividade no cenário da educação. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J.; ARANTES, V. (org). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

BINET, A.; SIMON, T.. *Les enfants anormaux*. Paris 5: Librairie Armand Colin, 1907.

BURGOYNE, J. Management Development for the Individual and the Organisation. *Personnel Management*, v. 20, n. 6, pp. 40-44. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/201381710_Management_Development_for_the_Individual_and_the_Organisation. Acesso: 25 Out. 2022.

CARNEIRO, et al. Desenvolvimento Das Competências Socioemocionais Em Sala De Aula / Development of Socioemotional Skills in the Classroom. *ID on Line. Revista De Psicologia*, v. 14, pp. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2775>. Acesso: 25 Out. 2022.

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. *About Us*. Disponível em: <https://casel.org/about-us/>. Acesso: 23 Out. 2022.

CERVONE, D.; Pervin, L. *Personality: Theory and Research*. New York: Wiley and Sons, 2013.

CHERNYSHENKO, O. et al. Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills, *OECD Education Working Papers*, n. 173, OECD Publishing, Paris, 2018a. DOI: <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>. Acesso: 25 Out. 2022.

CHERNYSHENKO, O. et al. Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success. *OECD “Centre for educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, 2018b. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well%20being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well%20being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf). Acesso: 10 Dez. 2022.

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



CRONBACH, L. J. Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, v. 30, n. 2, pp. 116–127, 1975. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0076829>. Acesso: 25 Out. 2022.

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

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

DOYLE O, et al. Investing in early human development: timing and economic efficiency. *Econ Hum Biol*. v. 7, n. 1, pp. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2009.01.002>. Acesso: 25 Out. 2022.

DUARTE, P. *As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI: um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2021.tde-28062021-123023>. Acesso: 25 Out. 2022.

DUCKWORTH, A.; YEAGER, D.. Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, vol. 44 pp. 237-251, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>. Acesso: 25 Out. 2022.

GARDNER, H. et al. *Responsabilidade no trabalho*. São Paulo: Artmed, 2009.

GOLDBERG, L. R. The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, v. 48, n. 1, pp. 26–34, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>. Acesso: 25 Out. 2022.

GUILFORD, J. P. Three faces of intellect. *American Psychologist*, v. 14, n. 8, pp. 469-479, 1959. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0046827>. Acesso: 25 Out. 2022.

HARRISON J. Noncognitive proponents' conflation of “cognitive skills” and “cognition” and its implications, *Personality and Individual Differences*, v. 134, pp. 25- 32, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.025>. Acesso: 25 Out. 2022.

HECKMAN, J. The Case for Investing in Disadvantaged Young Children, *CESifo DICE Report*. ifo Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, München, v. 06, n. 2, 2008 pp. 3-8. Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/ces/ifodic/v6y2008i02p3-8.html>. Acesso em: 22 Out. 2022.

HECKMAN, J.; KAUTZ, T. “Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*. v. 19, n. 4, pp. 451–464, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3386/w18121>. Acesso: 25 Out. 2022.

JOHN, O.; SRIVASTAVA, S. The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality:*

Theory and research v. 2, pp. 102–138. Nova Iorque: Guilford Press. Disponível em: <https://www.ocf.berkeley.edu/~johnlab/bigfive.htm> Acesso: 20 Out. 2022.

KAROLY, L. et al., *Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promise*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2005. Disponível em: <https://www.rand.org/pubs/monographs/MG341.html> Acesso: 22 Out. 2022.

KATZ, R. L. Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, n. 52, pp. 90-102, 1974. Disponível em: <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effectiveadministrator>. Acesso: 25 Out. 2022.

KRUEGER, R. F.; EATON, N. R. Personality traits and the classification of mental disorders: toward a more complete integration in DSM-5 and an empirical model of psychopathology. *Personality disorders*, v. 1, n. 2, pp. 97–118, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0018990>. Acesso: 25 Out. 2022.

LAMIELL, J. A periodic table of personality elements? The "Big Five" and trait "psychology" in critical perspective. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, v. 20, n. 1, pp. 1–24. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0091211>. Acesso: 25 Out. 2022.

MESSICK, S. Potential uses of noncognitive measurement in education. *Journal of Educational Psychology*, v. 71, n. 3, pp. 281-292, 1979. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.3.281>. Acesso: 25 Out. 2022.

MICHAELIS. *Michaelis Digital – A mais completa linha de dicionários do Brasil*: Dicionário Michaelis, vs online. Acesso em: 20 Out. 2022.

MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, v. 28, n. 1, pp. 1–14, 1973. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0034092>. Acesso: 25 Out. 2022.

MCCLELLAND, D. C. *A Guide to Job Competency Assessment*. Boston, MA: McBer, 1976. NEISSER, U. *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.

OECD. *The future of education and skills: Education 2030*. The Future we want. 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso: 25 Out. 2022.

P21. P21 Framework Definitions. P21 Partnership for 21th century learning. *ERIC: Institute Of Education Sciences*, 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>. Acesso: 25 Out. 2022.

PAYTON, J. et al. The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to Eight-Grade students. Findings from three Scientific Reviews Technical Report. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, Chicago, 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>. Acesso: 19 Out. 2022.



PIAGET, J. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIERON, H. *Vocabulaire de la psychologie*. Presses universitaires de France, 1973.

SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa, 2002.

SANTOS, D.; Primi, R. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro*. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso: 15 Out. 2022.

TUCKER, L.; MACCALLUM R. *Exploratory Factor Analysis*. 1993. Disponível em: <https://labs.dgsom.ucla.edu/hays/files/view/docs/factor.pdf>. Acesso: 20 Out. 2022.

UNESCO. *The Dakar Framework for Action*. World Education Fórum. Dakar: 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>. Acesso: 17 Out. 2022.

UNESCO. Education for ALL 2000-2015: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES. *EFA Global Monitoring Report*. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>. Acesso: 17 Out. 2022.

WHITE, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, vol. 66, n. 5, pp. 297–333, 1959. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0040934>. Acesso: 25 Out. 2022.

WOODWORTH, R. S. *Dynamics of behavior*. New York: Holt, 1958.