

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A  
BNCC: CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL**

**JANE EIRE RIGOLDI DOS SANTOS**

**MARINGÁ  
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A  
BNCC: CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL**

Tese apresentada por JANE EIRE RIGOLDI DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo

Coorientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Adriana Pacífico Martineli.

MARINGÁ  
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S237e

Santos, Jane Eire Rigoldi dos

Educação para as competências socioemocionais e a BNCC : contradições na formação do ser social / Jane Eire Rigoldi dos Santos. -- Maringá, PR, 2023.  
225 f.: il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo .

Coorientadora: Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de PósGraduação em Educação, 2023.

1. Política educacional brasileira. 2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 3. Competências socioemocionais - Educação. 4. Instituto Ayrton Senna (IAS). 5. Agenda 2023 - Educação. I. Azevedo , Mário Luiz Neves de , orient. II. Martineli, Telma Adriana Pacífico , coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de PósGraduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 379.81

JANE EIRE RIGOLDI DOS SANTOS

## **EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A BNCC: CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL**

### **BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador) -  
UEM – Maringá

Profª Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli  
(Coorientador) – UEM – Maringá

Profª Dra. Gisele Masson- UEL- Londrina

Profª Dra. Michelle Fernandes Lima- UNICENTRO-  
Iraí

Profª Dra. Aline Fabiane Barbieri- IFPR- Pitanga

Prof. Dr. Luciano Martignoni- IFPR- Palmas

Maringá, 29 de maio de 2023.

*Dedico esta tese às crianças que fracassam na escola, por serem injustamente interpretadas como incompetentes socioemocionais!*

*“Um paraíso habitado por assassinos sem  
maldade e vítimas sem ódio”.*

*Günther Anders*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a minha família, meu pequeno filho Nicolas Rigoldi Darisse, menino alegria, que me dá motivos para realizar o enfrentamento à sociedade do capital.

Ao meu marido Vagner Louzada Darisse, por dividir comigo essa jornada de lutas diárias com doçura e muita coragem.

A minha mãe, que mesmo em meio a tantas dificuldades consegue estar presente em minha vida.

A todos os professores do PPE, que com suas diferenças enriqueceram a minha formação.

Em especial, aos professores Maria Luiza Furlan, Telma Adriana Pacífico Martineli e Mário Luiz Neves de Azevedo, pela sensibilidade e coragem para me ajudarem na conclusão deste trabalho, ou mesmo por prosseguirem acreditando nele.

Aos colegas de aulas, que acrescentaram ideias ao meu trabalho e que pensaram comigo esta tese.

A minha grande amiga, Juliana Piovesan Vieira, que sempre me deu grandes referências de vida.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi. **EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A BNCC: CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL.** 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Adriana Pacífico Martineli. Maringá, PR, 2023.

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo geral analisar a educação para as competências socioemocionais na política educacional brasileira. Amparados pelo referencial do materialismo histórico-dialético, empenhamo-nos em responder a seguinte pergunta: Por que a política educacional na atualidade atribui como função escolar o educar para as competências socioemocionais? A tese que construímos em relação a esse problema de pesquisa é a de que, no atual contexto histórico, as alterações produtivas, resultantes do capital flexível, obstaculizam capacidades humanas do ser social. Considerando os múltiplos obstáculos à humanização, resultantes da ampliação das formas de precarização do trabalho e da vida, são definidas para a prática educacional as competências socioemocionais, como meios para manter a sociabilidade e reprodução do capital, sendo elas: a amabilidade; a estabilidade emocional; a extroversão; a abertura ao novo e conscienciosidade. Com o propósito de analisar essa questão, desenvolvemos três objetivos específicos, sendo eles: investigar os fundamentos teóricos das competências socioemocionais no contexto global e brasileiro; compreender como se processa a adoção das competências socioemocionais na BNCC; analisar como o modelo de acumulação produtiva, pautado na flexibilização, produz obstáculos na constituição do ser social, demandando um homem dotado de competências socioemocionais. Elaboramos a resposta a nossa questão por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, que se reporta a documentos legislativos, ao referencial curricular Base Nacional Comum Curricular, a documentos das organizações internacionais e organizações não governamentais, como, por exemplo, o Instituto Ayrton Senna, além de livros e artigos de autores de perspectiva crítica e não crítica. Elencamos as categorias trabalho, estranhamento e reprodução para conduzir nossa análise. A conclusão que elaboramos demonstra que a maneira que o trabalho está organizado na sociedade contemporânea, pela via da informalização, ou mesmo uberização, gera um profundo empobrecimento do ser social, limitando suas capacidades emocionais. Em contrapartida, o neoliberalismo, enquanto instrumento do capital, idealiza um tipo de homem capaz de ser resiliente a esse contexto, para criar por si mesmo meios de sobrevivência emocional a essa realidade destrutiva. Entendemos que, nesse contexto de crise nas relações de produção, a escola é acionada como uma instituição essencial para tentar amenizar os impactos dos

obstáculos causados ao ser social no processo de constituição subjetiva na sociedade do capital.

**Palavras-chave:** Política educacional. Capital. Trabalho. BNCC. IAS. Competências socioemocionais.

## ABSTRACT

The general objective of this thesis is to analyze the education for socio-emotional skills in Brazilian educational policy. Supported by the reference of historical-dialectical materialism, we strive to answer the following question: Why does educational policy currently assign education to socio-emotional skills as a school function? The thesis that we build in relation to this research problem is that, in the current historical context, the productive alterations, resulting from flexible capital, hinder human capacities of the social being. Considering the multiple obstacles to humanization, resulting from the expansion of forms of precariousness of work and life, socio-emotional skills are defined for educational practice, as means to maintain sociability and reproduction of capital, namely: kindness; emotional stability; extroversion; openness to the new and conscientiousness. With the purpose of analyzing this question, we developed three specific objectives, namely: to investigate the theoretical foundations of socio-emotional competences in the global and Brazilian context; understand how the adoption of socio-emotional skills in the BNCC is processed; to analyze how the model of productive accumulation, based on flexibility, produces obstacles in the constitution of the social being, demanding a man endowed with socio-emotional skills. We elaborated the answer to our question through a documentary and bibliographical research, which refers to legislative documents, to the curricular reference Base Nacional Comum Curricular, to documents of international organizations and non-governmental organizations, such as, for example, the Ayrton Senna Institute, in addition to books and articles by authors from a critical and non-critical perspective. We listed the work categories, estrangement and reproduction to conduct our analysis. The conclusion we drew up demonstrates that the way work is organized in contemporary society, through informalization, or even uberization, generates a profound impoverishment of the social being, limiting their emotional capacities. On the other hand, neoliberalism, as an instrument of capital, idealizes a type of man capable of being resilient to this context, to create for himself means of emotional survival to this destructive reality. We understand that, in this context of crisis in relations of production, the school is activated as an essential institution to try to soften the impacts of the obstacles caused to the social being in the process of subjective constitution in the capital society.

Keywords: Educational policy. Capital. Work. BNCC. IAS. Socioemotional skills.

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Taxa composta de subutilização – trimestres de novembro a janeiro –  
2012 a 2021 (%) 143

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Taxa de desocupação – Brasil – 2012-2021 (%)

142

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais	17
Figura 2 – Organizações que trabalham com as competências socioemocionais no Brasil	49
Figura 3 – Center for Curriculum Redesign	79
Figura 4 – Mind Lab	80
Figura 5 – Missão Mind Lab	81
Figura 6 – Mind Lab e fortalecimento emocional	81
Figura 7 – Vídeo Mozart Neves Ramos na Mind Lab	82
Figura 8 – Balanço de competências socioemocionais realizado pelo IAS	88
Figura 9 – 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)	105
Figura 10 – Aprendizagem cognitiva conforme a UNESCO	112
Figura 11 – Folhetos do IAS para o contexto da pandemia	137
Figura 12 – Conceito de resiliência	138
Figura 13 – Leitura das emoções em expressões faciais	158
Figura 14 – Atividade mímica das emoções do IAS	160

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Problema de pesquisa, hipótese e objetivos da pesquisa	18
Quadro 2 – Programas relacionados a competências socioemocionais	38
Quadro 3 – Correlação entre competências socioemocionais para o futuro do trabalho e aquelas identificadas pelo INA	46
Quadro 4 – Correlação entre competências socioemocionais para o futuro do trabalho e aquelas identificadas pelo Chilevalora	47
Quadro 5 – Campo de experiências “o eu, o outro e o nós”	93
Quadro 6 – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável desdobrados em aprendizagem socioemocional	107
Quadro 7 – Competências socioemocionais, segundo Educational Testing Service	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APB	Aprendizagem Baseada em Projetos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CINTERFOR	Centro Interamericano para Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
CNC	Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CERI	Centro de Pesquisa e Inovação Educacional
DCNs Básica	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP Anísio Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações Não Governamentais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde

PEIC	Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PA	Programas de Aprendizagem
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMTEC	Secretária de Educação Média e Tecnológica
SENNA Assessment	Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TPE	Todos pela Educação
UNESCO e a Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS</b> .....	<b>23</b>
1.1 Fundamentos teóricos da concepção de competências socioemocionais .	23
1.2 A disseminação das competências socioemocionais pelas organizações internacionais .....	34
1.3 As competências socioemocionais nos documentos para América Latina e Caribe.....	42
1.4 As competências socioemocionais no Brasil.....	49
1.4.1 Projeto SENNA: um marco para as competências socioemocionais no Brasil .....	56
<b>2 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)</b> .....	<b>67</b>
2.1 A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as competências socioemocionais.....	67
2.2 As competências socioemocionais na BNCC.....	89
2.3 Agenda 2030 para a Educação e as competências socioemocionais .....	101
<b>3 A ACUMULAÇÃO PRODUTIVA DE BASE FLEXÍVEL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A SUBJETIVIDADE</b> .....	<b>115</b>
3.1 O modelo produtivo taylorista/ fordista e a subjetividade humana .....	115
3.2 O modelo produtivo flexível e a nova subjetividade humana.....	119
3.2.1 A precarização das condições de trabalho contemporânea .....	131
3.4 Consumo na sociedade capitalista e as competências socioemocionais.	146
3.5 O neoliberalismo, as competências socioemocionais e a questão escolar .....	161
<b>4 CONCLUSÃO</b> .....	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>187</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>212</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutorado em Educação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e apresenta como objeto de análise o educar para as competências socioemocionais na política educacional, destinada à Educação Básica.

Nossa investigação foi construída em um contexto em que ocorrem novas redefinições do papel do Estado e das fronteiras em relações entre o público e o privado, na elaboração e na execução de políticas públicas, com consequências para a gestão da educação básica pública no Brasil.

Essa redefinição do papel do Estado tem como protagonista o terceiro setor, entendido como organizações, institutos e fundações, que passam a coordenar o direcionamento das políticas, isso se explica, porque:

[...] o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para tentar minimizar a queda na taxa de lucros. São essas estratégias que redefinem o papel do Estado e as fronteiras entre o público e o privado, tanto na alteração da propriedade como em relação ao que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos educacionais (PERONI, 2013, p. 10).

Diante dessa análise, entendemos que o educar para as competências socioemocionais ganha proeminência nas políticas educacionais brasileiras e está presente em diversos âmbitos sociais e, em especial, no campo educacional, em um contexto de ampla atuação do terceiro setor na condução das políticas educacionais, que, de certo modo, neutraliza as reivindicações da sociedade civil, dos movimentos sociais e de esquerda, com consequências que podem ameaçar a democracia (PERONI, 2013).

Essa temática ganha espaço no Brasil, principalmente a partir de 2013, com a influência do Instituto Ayrton Senna (IAS), com o *Projeto Senna*, uma experiência piloto de avaliação de competências socioemocionais, que ocorreu no Rio de Janeiro.

O IAS utiliza folhetos, materiais pedagógicos, propagandas e vídeos, para a disseminação do educar para as competências socioemocionais e exerce forte

influência sobre a formulação da política educacional em nosso país. Seus argumentos pontuam uma “novidade” educacional capaz melhorar a vida em sociedade, a produtividade no trabalho e os relacionamentos humanos na esfera íntima, a exemplo dos casamentos e das amizades.

Vejamos os argumentos do Instituto:

O que as evidências dizem: estudos relacionam o desenvolvimento das competências socioemocionais tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração com o aumento das chances de ingresso no Ensino Superior e o aumento do desempenho acadêmico. Além dos resultados educacionais, o desenvolvimento dessas competências socioemocionais está relacionado à **redução de faltas no trabalho, ao equilíbrio salarial, ao aumento das chances de reemprego, ao aumento do desempenho no emprego, à melhoria da saúde de adultos, à diminuição de distúrbios alimentares e à redução da probabilidade de depressão e propensão ao suicídio** (IAS, s.d., s.p., grifos nossos).

Como analisaremos, o educar socioemocional pauta-se na ideia de que pessoas que detém essas capacidades têm melhores condições de enfrentar problemas e fazer escolhas adequadas às exigências sociais, além de serem capazes de conservar sua saúde física e psíquica, o que evitaria comportamentos depressivos, suicidas, compulsivos, entre outros.

Assim, nesse discurso, existe uma interpretação de que as conquistas e sucessos profissionais e pessoais resultam de um comportamento feliz, ou mesmo energético, visto como um meio para ampliar ganhos profissionais, pessoais e sociais.

São apresentadas, pelo IAS, cinco características humanas, denominadas macrocompetências, que se desdobram em outras 17 competências socioemocionais, conforme a Figura 1.

Figura 1 – As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais



Fonte: IAS. **Desenvolvimento pleno**. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 24/09/21. (Adaptado pela autora).

Embora essas capacidades humanas, descritas como macrocompetências, ganhem destaque no campo educacional, elas nos trazem questionamentos sobre as possibilidades reais que possuímos como professores para educar para essas competências, especialmente em uma sociedade que entendemos promover obstáculos ao amor, à estabilidade emocional, à construção de vínculos duradouros e responsáveis etc.

Esse discurso, permeado por contradições e análises, que não consideram que a subjetividade resultada das condições objetivas de um tempo histórico, serviram de estímulo para elaboração desta investigação. Começamos a observar que o educar para as competências socioemocionais desconsidera que a subjetividade e a objetividade são forjadas no âmbito da totalidade das relações sociais, ambas se influenciando mutuamente.

O interesse pessoal pelo tema decorre, principalmente, de minha atuação como professora da Educação Básica, isso porque a educação de competências socioemocionais está presente na política educacional e no cotidiano das escolas. Como vimos, o educar para as competências surge como possibilidade de resolução de problemas sociais de grandes proporções, com impacto na educação, exclusivamente pela via da prática escolar, a exemplo da promessa de diminuição da violência escolar e conflitos na relação professor e aluno, melhoria

da saúde emocional de professores e alunos, aumento do desempenho escolar e concentração dos alunos, dentre outras.

Academicamente, o nosso interesse pela temática surgiu durante o curso de Mestrado, concluído no PPE/UEM em 2015. Na ocasião, dedicamo-nos a compreender as competências cognitivas e socioemocionais em instrumentos de avaliações em larga escala. Naquele contexto, analisamos as proposições de competências descritas no instrumento Prova Brasil e dedicamo-nos à análise da avaliação de competências socioemocionais desenvolvida pelo IAS. Essa investigação nos ofereceu a oportunidade de compreender que os instrumentos avaliativos envolvem uma relação de poder, pois direcionam e conduzem os resultados da prática educacional.

Com o desejo de aprofundarmos os estudos referentes ao educar para as competências socioemocionais, elaboramos a presente pesquisa do seguinte modo:

Quadro 1 – Problema de pesquisa, hipótese e objetivos da pesquisa

<b>Problema</b>	Por que a política educacional, na atualidade, atribui como função escolar o educar para as competências socioemocionais?
<b>Tese</b>	No atual contexto histórico, as alterações produtivas, resultantes do capital flexível, obstaculizam capacidades humanas, que caracterizam o homem, enquanto um ser social, demandando da educação de competências socioemocionais para manter a reprodução da sociedade do capital.
<b>Objetivo geral</b>	Analisar a educação para as competências socioemocionais na política educacional brasileira;
<b>Objetivo 1</b>	Investigar os fundamentos teóricos das competências socioemocionais no contexto global e brasileiro;
<b>Objetivo 2</b>	Compreender como se processa a adoção das competências socioemocionais na BNCC;
<b>Objetivo 3</b>	Analisar como o modelo de acumulação produtiva, pautado na flexibilização, promove obstáculos às capacidades humanas, denominadas de competências socioemocionais.

Realizamos estudos anteriores a elaboração da investigação atual, com o objetivo de demonstrar a originalidade de nossa investigação. Para isso, exploramos, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os trabalhos com títulos referentes a competências socioemocionais e acumulação flexível.

Em seguida, refinamos os resultados, elencando trabalhos na área da educação, e não obtivemos resultados referentes à temática. Posteriormente, elencamos apenas as palavras “competências socioemocionais” e encontramos 13.379 trabalhos com temáticas muito variadas, em virtude do campo amplo relativo a competências.

Optamos por descartar a palavra “competências” e apenas buscar a palavra “socioemocional”, os resultados de trabalhos caíram para 133. Analisamos os títulos e os resumos desses trabalhos e não encontramos algum que tivesse o mesmo problema de nossa investigação.

Para um levantamento mais apurado, reportamo-nos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que procuramos títulos com a temática competências socioemocionais e acumulação flexível e não obtivemos resultado. Ao optarmos pelas palavras “competências socioemocionais”, encontramos 40 resultados em áreas variadas, como Economia, Psicologia, entre outras. A partir disso, analisamos, de maneira pormenorizada, cada um dos títulos e resumos dos trabalhos e concluímos que nenhum tratava da temática pela perspectiva que propomos investigar.

Nessa plataforma, encontramos, por exemplo, a dissertação *Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais*, defendida em 2019, por Alberto Coelho de Magalhães Neto. O trabalho nos revela que o autor analisa a política de competências socioemocionais, a partir da Teoria Crítica e da Psicologia Social, por meio de estudos, por exemplo, de Adorno, Marcuse, Horkheimer, entre outros; ele traz importantes considerações referentes ao educar de competências socioemocionais, como uma ideologia que produz uma racionalidade tecnológica, que tem como instrumento a Psicologia, para forjar sujeitos obedientes e conformados para os moldes da sociedade que vivemos.

Outra dissertação que nos chamou a atenção foi *Competências socioemocionais e mercado de trabalho: um estudo para o caso brasileiro*, da

área da Economia, realizada por Matheus Mascioli Berlingeri. Esse trabalho é uma dissertação defendida na área da Economia, em 2018, e não demonstra um teor crítico sobre a temática, seu objetivo é compreender os retornos que as competências socioemocionais trazem ao mercado de trabalho no Brasil.

Já a tese intitulada *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*, defendida em 2018, por Márcio Magalhães da Silva traz importantes reflexões sobre a nossa temática. Porém o estudo tem como objetivo identificar os impactos dessa formação na educação da classe trabalhadora, ele compreende que esse educar objetiva capturar a subjetividade da classe trabalhadora, moldar determinados sentimentos e emoções, para manter uma lógica de reprodução social, um processo que provoca um esvaziamento do ensino público.

O levantamento dos dados demonstra que nenhum dos trabalhos analisados está concentrado em investigar os possíveis obstáculos que nossa sociedade, pela via do trabalho, realiza na constituição de capacidades denominadas competências socioemocionais, enquanto um movimento profundamente contraditório, que coloca sobre as escolas a responsabilidade de sanar uma lacuna produzida pela própria sociedade do capital.

Para ampararmos nossa investigação e darmos conta de responder a nosso problema de pesquisa, utilizamos a pesquisa documental e bibliografia em fontes variadas, como: documentos oficiais, legislações, livros, artigos, *slides*, folhetos de divulgação, vídeos, plataformas da internet e relatórios. Como exemplos, podemos citar estudos de Alves (2013), Barreto (2003), Gruschka (2014), Marx (2004; 2006), Dejours (2000), OCDE (2015), Safatle (2020) e Sennett (2012).

Ao selecionarmos essas fontes, fomos conduzidos por uma perspectiva que compreende que elas são históricas, produzidas por sujeitos em um determinado contexto histórico, não são neutras (CASTANHA, 2011; OLIVEIRA, 2005; SAVIANI, 2004). O que nos permite interpretar que o educar para competências socioemocionais se expressa como uma demanda escolar, nesse contexto, devido a múltiplas necessidades de ordem material.

Quanto ao referencial teórico-metodológico, adotamos o materialismo histórico-dialético, por isso realizaremos uma análise do objeto que tem como

compromisso captar as relações contraditórias que permeiam a discussão sobre as competências socioemocionais, elencando categorias fundamentais para elaboração da investigação, tais como: trabalho; estranhamento; ser social; reprodução e obstaculização.

Ao optarmos por este direcionamento metodológico de base materialista histórico-dialética, partimos da premissa de que o trabalho é uma categoria central na análise investigativa, porque acreditamos ser nas relações produtivas que encontraremos os elementos para compreender os fundamentos, o sentido das competências socioemocionais e principalmente, como elas estão são obstaculizadas.

Entendemos que as exigências de pessoas competentes nas dimensões sociais e emocionais estão diretamente relacionadas às profundas alterações no regime de acumulação do capital em curso a partir de 1970, que resultaram em novos formatos de organização e gestão do processo produtivo – denominado de gestão flexível. Dessa perspectiva, as demandas educativas, necessárias ao mundo do trabalho, extrapolam a esfera do mundo produtivo e adentram às diversas esferas sociais, em particular, as instituições de ensino, influenciando currículos, instrumentos avaliativos, a produção de livros didáticos e as concepções educacionais de um dado momento histórico.

No livro *Mundo dos homens: trabalho e ser social*, Sérgio Lessa (2012) analisa o pensamento do filósofo húngaro Lukács e nos expõe que o trabalho é atividade humana vital, categoria fundante do mundo dos homens e fonte de ação teleológica. Porém a atividade que nos permitiu dar um salto para a humanidade se converte em trabalho abstrato, em que o sujeito perde de vista o resultado de sua ação.

Lessa (2012) nos expõe que a ação teleológica é um processo intelectual que antecede a ação sobre a natureza, fundando a subjetividade:

Contudo, o fato de a teleologia ser necessariamente posta pela consciência não a reduz a mera e simples pulsão da subjetividade. Sem subjetividade não há teleologia – mas a consciência, assim como a teleologia, apenas existe no interior do ser social e, portanto, em relação com a sua materialidade. O ato de pôr desencadeia um processo real, pertencente ao ser-precisamente-assim do mundo dos homens: funda uma “nova objetividade”. A teleologia, portanto, não é mera pulsão da

subjetividade, nem simples elevação à subjetividade das categorias do real (embora, como veremos, sem uma e outra a teleologia não fosse possível). É, sim, um “momento real da realidade material” (LESSA, 2012, p. 61).

Essa interpretação é central no materialismo histórico-dialético, porque nos revela que a substância humana, sua subjetividade, bem como o modo que nos emocionamos, resulta da maneira que organizamos a produção, ou seja, do modo em que trabalhamos (LESSA, 2012). Partimos, assim, da compreensão de que nossas emoções positivas ou negativas dependem do contexto histórico e do modo em que os homens produzem a sua existência, ou mesmo da qualidade das mediações que estabelecem.

Diante desse referencial teórico construímos nossa investigação em três seções, na primeira, intitulada “Concepção de competências socioemocionais”, abordamos a origem e os fundamentos teóricos do educar para as competências socioemocionais, proposto pelas organizações internacionais (OCDE, UNESCO e BANCO MUNDIAL) e por intelectuais que contribuem para construção dos fundamentos referentes as competências socioemocionais.

Na segunda seção, descrita como “Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, investigamos como esse princípio educativo se materializa na reforma curricular em questão. Nessa seção, realizamos análises sobre os impactos do educar para as competências socioemocionais na prática escolar.

Na terceira seção, cujo tema é “A acumulação produtiva de base flexível e suas implicações para a subjetividade” analisamos como o trabalho está estruturado na atualidade, com o objetivo trazer dados para comprovar nossa hipótese de pesquisa, que se pauta em investigar em que sentido a gestão flexível obstaculiza capacidades humanas denominadas amabilidade, estabilidade, abertura ao novo, extroversão e responsabilidade.

## **1 A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

Nesta seção, iremos expor como a educação de competências socioemocionais surge historicamente a partir da Psicologia. Demonstraremos seus principais representantes teóricos, que tratam sobre inteligência social/emocional, ou mesmo intra/interpessoal. Por fim, evidenciaremos como as organizações internacionais disseminam essa formação educativa em esfera mundial e seus desdobramentos no Brasil.

### **1.1 Fundamentos teóricos da concepção de competências socioemocionais**

As competências socioemocionais na contemporaneidade ganham ênfase na política educacional, expressando-se como um grande movimento de proporção global engendrado por alguns intelectuais, escritores, economistas, jornalistas, fundações, institutos, meios de comunicação (jornais, revistas, telejornais), mídias sociais e organizações internacionais.

Esse processo em voga na atualidade está relacionado às mutações que ocorreram no trabalho, em especial, a partir de 1970, determinando a passagem do modelo de organização produtiva de base taylorista/fordista para o modelo denominado de toyotismo.

Entendemos que a gestão flexível, também denominada como Toyotismo, supervaloriza capacidades subjetivas, como criatividade, afetividade ou mesmo as emoções do trabalhador, em contradição ao modelo taylorista/fordista, que buscava corpos capazes de realizar movimentos repetitivos e mecânicos, sem demandar da criatividade, da opinião do trabalhador ou solicitar abertamente habilidades emocionais.

De acordo com Souza (2006, p. 263, grifos nossos), as emoções ganham destaque no mundo do trabalho contemporâneo, oferecendo-nos elementos para compreender o porquê desses princípios adentrarem à educação escolar. Segundo a autora, as emoções eram restritas ao mundo privado, porém

passaram, de forma estratégica, a serem emuladas<sup>1</sup> pelo toyotismo no espaço de trabalho:

A atual superestimação das emoções não se dá no vazio, não cai do céu e nem é por acaso que acontece nesse momento histórico, mas encontra, também ela, suas raízes nos interesses econômicos da burguesia, bem como obedece à lógica societal gestada pelo capital. **A utilização massiva da emoção e seus sucedâneos se dão como tentativa de fazer o capital aparecer como processo de “humanização”, como avanço societal.**

Isso significa que, seja na esfera do processo produtivo ou mesmo na prática escolar conceitos como emoções, afetos e sentimentos ganham proeminência, devido às tentativas do capital de manter sua lógica reprodutiva, uma tentativa de transparecer que a sociedade do capital é humana.

O conceito de competências está inexoravelmente ligado ao espaço de trabalho, ser competente é saber fazer algum tipo de tarefa, a utilização desse termo nos remete diretamente à esfera do mundo produtivo, ser competente implica ter capacidade para realizar uma tarefa e diz respeito à linguagem do patrão para o empregado, que o avalia como competente ou incompetente. Como parte do senso comum, o termo rotula uma pessoa que tem capacidade para executar uma determinada ação de modo ideal (LOPES; ZAREMBA, 2013).

Ao recuarmos historicamente, observamos que a ideia de constituição de homens com competências socioemocionais está relacionada a um movimento que surge na Psicologia por volta de 1920, cujo objetivo foi questionar e reformular o conceito de inteligência. Naquele contexto, existia uma tradição consolidada de que os testes elaborados por Alfred Binet (1908), denominados testes de QI (Quociente de inteligência), que avaliavam habilidades linguísticas e de raciocínio lógico, eram capazes de demonstrar o coeficiente de inteligência humana (SMOLE, 1999; WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2008).

Isso explica porque autores, como Edward Thorndike<sup>2</sup>, passaram a interpretar que a inteligência humana não se resumiria apenas a habilidades

---

<sup>1</sup> A linha entre esfera privada e pública tende a desaparecer. O intuito é transmitir uma ideia de intimidade e afeto no processo produtivo, isso porque o sujeito é chamado a expressar suas emoções em um ambiente diferente de sua casa ou com pessoas que não lhe são íntimas.

<sup>2</sup> Psicólogo norte-americano (1874-1949) que desenvolveu estudos na área da aprendizagem, desenvolvendo conceitos, como a lei do efeito, da prontidão e do exercício (PORTO, s.d).

acadêmicas expressas em testes, demonstrando que Psicologia objetiva compreender o homem em sua profundidade, de maneira a aumentar as possibilidades de manipulação social.

Esse movimento na área da Psicologia ampliou o conceito de inteligência para a inteligência social, entendida como a capacidade de analisar e de perceber os sentimentos e os comportamentos de outras pessoas, com vistas a desenvolver melhores formas de relacionamento (GOLEMAN, 2011a; 2011b; WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2008).

Os testes intelectuais, na visão de Rose (2008), foram um mérito da área da psicologia, que tornou as mentes calculáveis, para em consequência tornarem os sujeitos mais administráveis, dando materialidade àquilo que não poderia ser observado.

Por isso, o contexto do século XX é compreendido como o século da “Psi”, nesse momento que a psicologia descobriu os efeitos de estudar o comportamento de grupos no espaço de trabalho, os estudos de Mayo forneceram:

Uma nova gama de tarefas emergiu para ser entendida pelo conhecimento e administrada dentro da fábrica. As características subjetivas da vida coletiva puderam ser conhecidas por meio de entrevistas – os pesquisadores de *Hawthorne* realizaram umas 20.000 dessas que acabaram sendo utilizadas, não para fornecer informação objetiva, e sim para serem caminhos para a vida emocional da fábrica, permitindo que os pesquisadores interpretassem o aspecto psicológico das reclamações, e as enxergassem como sintomas de situações sociais que precisavam ser entendidas e administradas para criar uma harmonia organizacional. Comunicação, aconselhamento e muitas outras eram técnicas através das quais a administração poderia criar a harmonia interna, que era a condição para uma fábrica feliz e produtiva. Interações humanas, sentimentos e pensamentos, as relações psicológicas do indivíduo com relação ao grupo emergiram [...] (ROSE, 2008, p. 161).

Segundo Rose (2008), a psicologia se fortaleceu como uma ciência social, capaz de criar o “mundo interior”, ou seja, o modo em que lidamos com o mundo, com as pessoas e até mesmo o modo que nos relacionamos com nós mesmos, promovendo toda uma tecnologia psicológica, como testes psicológicos, termos, etc.

Nesse sentido, constituiu-se como uma “ciência social”, promovendo uma “psicologização” das vidas individual e coletiva, inventando e transformando diversas ideias em termos psicológicos. [...] O percurso que a psicologia realiza, nesse período, pautou-se no desenvolvimento de técnicas de “regulamentação, um pretense conhecimento sobre as pessoas com o objetivo institucional de administrá-las, moldá-las, reformá-las” (ROSE, 2008, p. 155).

Exemplo disso é que, em 1930, nos Estados Unidos<sup>3</sup>, Gordon Allport e seu grupo de pesquisa elencaram em dicionários todos os adjetivos possíveis para conceituar e descrever as características humanas, chegando a 18000 adjetivos, que foram analisados e resumidos, em seguida, em 4500 adjetivos (SANTOS, 2014). Em 1940, Raymond Catell deu continuidade a esse trabalho, elencando 171 adjetivos para a descrição da personalidade humana, agrupando-os em 35 áreas.

Em 1960<sup>4</sup>, em decorrência de inúmeros estudos e testes, que objetivavam coletar características de personalidade, realizados por Catell, diversos teóricos, dentre eles: Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John, chegaram às 5 dimensões da personalidade humana<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Esse período foi marcado pela Grande Depressão, considerada uma crise sem precedentes nos Estados Unidos, um contexto que agravou a saúde mental da população (SINTRAJUD, s.d).

<sup>4</sup> De acordo com Ciervo (2019), em 1960, foi realizado o programa *Perry Preschool*, por psicólogos dos Estados Unidos, com 58 crianças de baixa renda afrodescendentes e com dificuldades de aprendizagem, com idades entre 3 e 4 anos. As crianças foram divididas em grupos, um grupo recebeu atendimentos pautados em fortalecimento emocional, outro grupo não recebeu. Segundo a autora, esse estudo não chegou a lugar algum, não ocorreram evidências para o campo da Psicologia, nem mesmo conseguiu mostrar que as crianças que participaram desse programa tiveram melhor aprendizagem. Porém hoje James Heckman, defensor das proposições socioemocionais, dissemina a ideia de que o programa conseguiu alavancar a aprendizagem dos alunos que participaram desse programa (CIERVO, 2019). E é devido a essa análise que muitas afirmações referentes as competências socioemocionais são amparadas.

<sup>5</sup> O *Big Five* é um conjunto de palavras, um léxico que abarca uma grande infinidade de características humanas, por exemplo, ser amoroso, implica em ser solidário, ou caridoso. “O pioneirismo da teoria do Big Five é atribuído a Gordon Allport e colegas, em meados dos anos 30. Influenciados pela hipótese léxica de **Francis Galton**, segundo a qual as diferenças individuais mais importantes deveriam estar presentes na linguagem cotidiana, Allport e seus colegas buscaram nos dicionários todos os adjetivos que poderiam descrever atributos de personalidade (como, por exemplo: “amável”, “agressivo” etc.). Novo refinamento foi então proposto nos anos 40 por Raymond Catell, que reduziu a lista de adjetivos para 171 termos e depois os agrupou via análise fatorial por afinidade em 35 *clusters*. O passo seguinte foi então construir **testes de personalidade** que permitissem capturar essas múltiplas dimensões de personalidade. A partir dos anos 60, com grandes amostras provenientes da aplicação de diversos testes de personalidade e reanálises dos estudos de Cattell, diversos autores encontraram cinco fatores principais que explicavam a maior parte da variação existente nos testes” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 16, grifos nossos).

No ano de 1980, foi cunhada, por Lewis Godenber, a sigla em inglês *OCEAN*, que significa *Openess to experience* (abertura a novas experiências), *Conscientiousness* (conscienciosidade), *Extraversion* (extroversão), *Agreeableness* (cooperatividade, amabilidade) e *Neuroticism* (neuroticismo e estabilidade emocional) (SANTOS, 2014).

Nesse momento, segundo Rose (2008), a psicologia empresarial passa a ser um lócus de produção de um específico de *self*, o empresarial, deslocando da escola, da igreja, da família a constituição subjetiva, o *self* empreendedor regido pela empresa reforça características emocionais pautadas em iniciativa, energia, ambição, capacidade de cálculo e responsabilidade individual (ROSE, 2008).

A partir de 1990, outros estudos no âmbito da Psicologia, a exemplo de Mayer, Caruso e Salovey, ampliaram o conceito de inteligência para além do campo social e se dedicaram ao entendimento da inteligência emocional como decorrente da capacidade do indivíduo perceber e regular as próprias emoções (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2008).

Gardner é psicólogo e professor da Universidade de Harvard, segundo a revista Exame (2010), é considerado um guru da área da administração, o que nos permite observar a proximidade entre a linguagem da gestão administrativa empresarial com a educação escolar. Os estudos desse autor tiveram ascensão na década de 1980 e ganharam destaque ao reafirmar uma variedade de inteligências humanas (SMOLE, 1999). Gardner desenvolveu diversos estudos que qualificam tipos de inteligências que nos ajudam a compreender a concepção de competências socioemocionais. O autor questiona o fato de os conhecimentos acadêmicos não expressarem a infinidade de competências humanas e suas inteligências, sendo limitados à área de linguagem e do raciocínio matemático.

Segundo ele, a inteligência não é apenas a capacidade de interpretação dos fenômenos da natureza, nem de memorização de fatos ou conceitos, mas envolve a “[...] capacidade de resolver problemas ou **elaborar produtos** que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (GARDNER, 1994, p. 21, grifos nosso). Portanto, para ele, era preciso extrapolar as dimensões acadêmicas e considerar a pluralidade, ou seja, a diversidade de inteligência humana.

---

Esse utilitarismo em relação ao conhecimento está em sintonia com o pensamento pós-moderno. Em *Condição pós-moderna*, Jean- François Lyotard<sup>6</sup> expõe esse pensamento, que começou a se constituir a partir de 1950, o teórico defende o princípio de que vivemos em uma era da cibernética, em que dominar informações e saberes têm maior relevância do que dominar, propriamente, a ciência, em outros termos, o valor de uso dos saberes é um modo de deter poder.

A ciência como um instrumento capaz de analisar o real, ou mesmo de contribuir para o desenvolvimento humano rumo a uma sociedade mais justa, dá lugar a uma ideia de que os homens são produtores e consumidores de informações.

O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação [...] do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor (LYOTARD, 2009, p. 4-5).

Em seus estudos, Gardner (1994) destacou 7 inteligências humanas, sendo elas: Inteligência linguística; Inteligência lógico-matemática; Inteligência espacial; Inteligência musical; Inteligência cinestésica; Inteligência interpessoal e Inteligência intrapessoal. O que implica em refletirmos que as competências socioemocionais abarcam a esfera da inteligência interpessoal e intrapessoal.

A inteligência interpessoal é definida como características de pessoas que têm capacidade de comunicação e que conseguem compreender o ponto de vista alheio de modo colaborativo. Uma capacidade observada em professores, em sacerdotes e em gestores, pois são características de pessoas que fazem uma boa leitura das emoções alheias para realizar melhores negociações (GARDNER, 1994), enquanto a inteligência intrapessoal diz respeito à capacidade de autoconhecimento, de construção de um padrão de interpretação do eu revelador da realidade. Pessoas com essa inteligência lidam melhor consigo mesmas e

---

<sup>6</sup> “O filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998) é tido, principalmente em seu país, como a encarnação contemporânea do sofista, e ocupa hoje um lugar de destaque na história da filosofia do século XX. Autor de mais de trinta livros traduzidos em uma dezena de línguas, ganhou grande projeção internacional com o lançamento da obra *A condição pós-moderna*, em 1979. De lá para cá, inúmeros debates e reflexões passaram a se referir e usar a expressão ‘pós-moderno’” (ESTAÇÃO LIBERDADE, s.d).

possuem habilidades para lidar com seus sentimentos e emoções (GARDNER, 1994). Esses sujeitos têm capacidade de compreender melhor suas angústias, compreender seus limites e possibilidades pessoais e de lidar melhor internamente com suas emoções.

Embora a valorização das competências socioemocionais possa ser reconhecida como um movimento global, ela tem impulso nos Estados Unidos. Em inglês a aprendizagem socioemocional é denominada *Social and Emotional Learning (SEL)*, ou seja, aprendizagem social e emocional. Essa perspectiva ganhou força desde o final dos anos de 1960 e foi adotada em diversos distritos educacionais nos Estados Unidos (*SOCIAL AND EMOTIONAL...*, 2011).

Além de teóricos como Gardner, a temática sociomocional é propagada por instituições como a *CaseI* (*Collaborative to Advance Social and Emotional Learning*), criada em 1994, na Universidade de Illinois, em Chicago (WILLEMSSENS, 2016, p. 34). Essa instituição concentra pesquisadores na área de aprendizagem socioemocional, com o objetivo de promover programas de prevenção de drogas e de violência, que estimulem comportamentos responsáveis, ela realiza um amplo movimento mundial para a disseminação da aprendizagem socioemocional, influencia a formulação de políticas públicas não apenas nos Estados Unidos, mas em diferentes países (*SOCIAL AND EMOTIONAL...*, 2011, s.p., tradução nossa).

Em 1994, o Instituto Fetzer realizou a conferência *CASEL*, reunindo pesquisadores para desenvolver pesquisas, projetos e materiais na área (*SOCIAL AND EMOTIONAL...*, 2011, s.p.). A esse respeito, Pamela Bruening<sup>8</sup> afirma que o movimento em favor das competências socioemocionais

[...] foi formalmente desenvolvido há cerca de 20 anos. Nos Estados Unidos, em 1994, um grupo de pesquisadores com o objetivo de investigar o impacto da aprendizagem socioemocional na educação criou o CASEL, uma organização mundial que promove o aprendizado acadêmico, social e emocional integrado para todas as crianças da pré-escola até o ensino médio. Naquela

---

<sup>7</sup> Essa organização apoia o modelo de competências socioemocionais do grupo Somos Educação, denominado Líder em Mim. O Somos Educação se intitula como um dos maiores líderes em Educação Básica do país, oferece soluções educacionais, sistemas educacionais, tecnologias educacionais e editoras (SOMOS EDUCAÇÃO, s.d.).

<sup>8</sup> Professora doutora norte-americana, defensora da formação de competências socioemocionais.

época, as escolas e todo o sistema educacional estavam promovendo a prevenção sobre o uso de drogas e a violência, a educação moral e cívica, bem como a educação sexual (REVISTA EDUCAÇÃO, 2018, s.p.).

Porém foi na década de 1990<sup>9</sup> que a valorização das dimensões de inteligência social e emocional tiveram maior proeminência, devido a publicação do livro *Inteligência Emocional*, de Daniel Goleman<sup>10</sup> (1996), psicólogo e repórter do *New York Times*. A publicação contou com o apoio do Instituto Fetzer (*SOCIAL AND EMOTIONAL...* 2011, s.p.), disseminando-se na mídia e na literatura popular e foi traduzido para diversas línguas (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2008).

Daniel Goleman é um dos expoentes e defensores das competências socioemocionais, embora opte pela utilização de termos como inteligência social e inteligência emocional.

Em sua obra *Inteligência Emocional*, publicada em 1995, Goleman traz o conceito de QE (Coeficiente Emocional), referente à capacidade de “[...] autoconsciência, autocontrole, consciência social e a habilidade de gerenciar relacionamentos [...]”. A partir da apropriação do conceito de **competência** de seu professor David McClelland, psicólogo de Harvard (GOLEMAN, 2011a, p. 18), associando conhecimentos da Psicologia e Neurociência, ele afirma ter cunhado o termo Competência Emocional.

Enquanto a inteligência emocional determina nosso potencial para aprender os fundamentos do autodomínio e afins, nossa competência emocional mostra o quanto **desse potencial dominamos** de maneira que ele se traduza em **capacidades profissionais** (GOLEMAN, 2011a, p. 18, grifos nossos).

Os estudos sobre inteligência social e emocional nos permitem compreender que para ser competente socioemocional é preciso compreender as emoções alheias de maneira a adaptar as próprias emoções a um determinado

---

<sup>9</sup> Segundo Alves (2002), a década de 1990 é reconhecida como um período de crise econômica e social, com a adoção de medidas políticas de cunho neoliberal, que implicam em retração de direitos do trabalhador, fragmentação da unidade da classe trabalhadora, onda de demissões, crise inflacionária e sindical. Essa análise contextual pode nos dar elementos para compreender o fortalecimento de um discurso psicológico pautado na inteligência emocional, que reafirma características comportamentais de estabilidade, autoconhecimento etc.

<sup>10</sup> Segundo consta no site da CASEL, Daniel Goleman é um dos fundadores dessa instituição. (CASEL, s.d.), é psicólogo e jornalista norte-americano reconhecido mundialmente.

contexto, ou situação que exige tomada de decisões. Entendemos, por meio dos estudos de Goleman (2011a; 2011b), que é a partir de seus estudos no campo Psicologia, que deriva a junção entre esses dois domínios (inteligência sociais + emocional), dando origem ao termo competências socioemocionais.

Em sintonia com esse movimento, a organização norte-americana P21<sup>11</sup> (*Partnership for the 21st Century Skills*) faz divulgação da concepção de competências socioemocionais. A organização foi criada em 2002 para

[...] exercer um papel catalisador na promoção das competências necessárias para o século 21, **construindo parcerias colaborativas entre os líderes educacionais, empresariais, comunitários e governamentais**, de forma que todos os alunos possam adquirir os conhecimentos e habilidades que precisam para prosperar no mundo atual (WILLEMSENS, 2016, p. 34, grifos nossos).

Segundo Paixão e Sá (2015), a P21 é uma organização de interesse privado que presta assessorias a escolas, com o intuito de formar cidadãos capazes de enfrentar a complexidade e os desafios do século XXI.

Assim, as fontes investigadas nos permitem observar que a propagação das competências socioemocionais faz parte de um amplo movimento, que ocorre em países, como: Estados Unidos<sup>12</sup>, Reino Unido, Austrália (WILLEMSENS, 2016) e Ásia (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015), é liderado por fundações; organizações; institutos; governos; empresas, entre outros.

Outro aspecto importante a salientarmos é que as competências socioemocionais se fundamentam em estudos da Psicologia Positiva, uma abordagem psicológica que é utilizada em escolas, clínicas de tratamento e empresas, com o propósito de estimular capacidades pessoais, descritas como forças subjetivas, com o propósito de levar as pessoas à superação de problemas variados, promovendo uma vida feliz e saudável (PACICO; BASTIANELLO, s.d.).

---

<sup>11</sup> Essa organização é parceira da *Battelle for Kids*, uma organização sem fins lucrativos, que atua em mais de 200 distritos, nos Estados Unidos, com Escritório em Tucson (BATTELLE..., s.d).

<sup>12</sup> Nos Estados Unidos, por exemplo, o documento que funciona como uma base nacional comum curricular, denominado "*American Common Core*", é estruturado em habilidades socioemocionais (REVISTA EDUCAÇÃO, 2018).

Nunes (2007) afirma que Psicologia Positiva cresceu<sup>13</sup> no estudo dos comportamentos humanos e nas ciências sociais, com propostas de auxiliar as pessoas a terem qualidade de vida, sentirem-se felizes e desenvolverem capacidades, qualidades e emoções positivas:

Assim a psicologia positiva é o estudo científico dos factores e processos que conduzem à optimização do funcionamento humano, focando a atenção nas forças, em vez de se debruçar sobre as fraquezas; construindo e solidificando o que de melhor a vida oferece, em vez de tentar reparar o pior; e preocupando-se em promover na pessoa comum a forma mais proveitosa de viver a vida, em vez de se concentrar num processo de cura de pessoas perturbadas. Dessa forma, e desviando-se da tendência psicológica clínica, de se concentrar na patologia, este recanto da psicológica trata os traços positivos que incorporam o nosso repertório humano (NUNES, 2007, p. 2).

Um dos principais representantes da Psicologia Positiva na atualidade é Martin E. P. Seligman, professor na Universidade da Pensilvânia, que há mais de 40 anos desenvolve estudos nessa área. Seligman atuou como presidente da Associação Americana de Psicologia (APA) e, a partir de 1998, realizou diversos estudos e esforços para desenvolver essa corrente, considerada, por ele, como científica (SELIGMAN, 2012).

Seligman (2012, p. 13) recebe financiamento de instituições, como a Fundação *Robert Wood Johnson* e *Atlantic Philanthropies*, para o desenvolvimento de suas pesquisas sobre a Psicologia Positiva. O autor revela a existência de diversos programas relativos a treinamento em Psicologia Positiva, a exemplo dos programas de treinamento em pensamento positivo para soldados norte-americanos<sup>14</sup>, programas de treinamento em pensamento positivo para

---

<sup>13</sup> Os estudos de Camaliente e Boccacandro (2017, p. 208) nos revelam que essa abordagem surgiu pelos estudos de “[...] Seligman e Csikszentmihaly (2000), recebeu o nome de Psicologia Positiva e dedica-se a estudar os estados afetivos e as virtudes positivas, como a felicidade, a resiliência, o otimismo e a gratidão. Foi desenvolvida a partir da década de 1990 e investiga os sentimentos, as emoções, as instituições (como a família, escolas, comunidades e a sociedade em geral) e os comportamentos positivos que têm como finalidade a felicidade humana” (SELIGMAN, 2000).

<sup>14</sup> Programa de Aptidão Abrangente para Soldados, Treinamento em Resiliência. Interessante observar que os sargentos instrutores recebem treinamentos que são adaptações dos treinamentos para professores de ensino escolar (SELIGMAN, 2012).

professores e assessorias para consolidação da Psicologia Positiva no Reino Unido, Austrália, China e Portugal (SELIGMAN, 2012).

Em sua obra *Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*, Seligman (2012) defende a ideia de que a humanidade está progredindo rumo a um suposto florescimento, que ocorrerá com 51% da população mundial, até 2051. Para o autor, o objetivo da Psicologia Positiva é ajudar as pessoas a florescer, o que implica em ensinar como construir seu próprio bem-estar, a partir de cinco princípios básicos: **“emoção positiva; engajamento; sentido; relacionamentos positivos e realização”** (SELIGMAN, 2012, p. 14, grifos nossos).

Seligman (2012) sai do campo de estudos da Psicologia tradicional com sintomas de depressão, considerados por ele como uma tarefa muito cansativa e entristecedora, para focar no que contribui para o bem-estar humano.

A psicologia positiva torna as pessoas felizes. Lecionar a psicologia positiva, pesquisá-la, usá-la na prática como *coach* ou terapeuta, oferecer exercícios de psicologia positiva a alunos em sala de aula, criar filhos a partir da psicologia positiva, ensinar sargentos a instruir sobre o crescimento pós-traumático, reunir-se com outros psicólogos positivos e apenas ler sobre a psicologia positiva — tudo isso *torna as pessoas mais felizes*. As pessoas que trabalham com a psicologia positiva são as que desfrutam do mais alto bem-estar que conheço (SELIGMAN, 2012, p. 9, itálico do autor).

Ao analisarmos os estudos de Seligman (2012), consideramos que esses objetivam ensinar as pessoas a buscarem, por si próprias, meios para resolver problemas de suas vidas, sejam elas no casamento, na criação de filhos ou nas relações de trabalho. Esse aspecto pode ser identificado, sobretudo, ao final do livro, quando o autor apresenta testes de autoconhecimento para que os seus leitores possam mapear as suas características de personalidades, descritas como 24 forças pessoais<sup>15</sup>. Esses testes funcionam como uma forma de estimular o autoconhecimento, tema recorrente nas discussões sobre as competências socioemocionais.

De acordo com os críticos das competências socioemocionais, a literatura de autoajuda, bem como as técnicas de treinamento e de manejo de emoções,

---

<sup>15</sup> Nos anexos, podemos observar as 24 forças pessoais apresentadas pelo autor.

descritos como *coaching*, adentram ao campo educacional conjuntamente a concepção socioemocional, reforçando uma “[...] lógica competitiva do ganhar ou perder, bem como de se superar frequentemente” (CIERVO; SILVA, 2019, p. 386).

Além da Psicologia Positiva, a Neurociência também é utilizada para fundamentar o debate acerca das competências socioemocionais. Em seus trabalhos Goleman (2011a, 2011b) demonstra como os exames de ressonância magnética têm sido utilizados para observar o funcionamento do cérebro humano em situações de brigas entre cônjuges, em momentos de conflito, onde as emoções expressas são de raiva, de fúria etc.

Uma descoberta no campo da Neurociência, apresentada por Goleman (2011b), diz respeito aos “neurônios espelho”. Para o autor, por meio dos “neurônios espelho”, o cérebro demonstra capacidade de se contagiar com emoções alheias, bem como ser capaz de reproduzir ações e emoções positivas ou negativas que estão ao nosso redor.

Entendemos que Goleman (2011b), ao focalizar sua análise no funcionamento do cérebro humano, desconsidera os aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos que influenciam os comportamentos e os sentimentos humanos, ocultando a produção pelo modo de produção capitalista das emoções negativas humanas.

Com base nessas observações, no próximo item destacaremos como as competências socioemocionais, são abordadas pelas organizações internacionais.

## **1.2 A disseminação das competências socioemocionais pelas organizações internacionais**

As organizações internacionais, como UNESCO ou a OCDE, têm um papel preponderante na disseminação da adoção das competências socioemocionais na política educacional.

Essas organizações fomentam eventos e materiais, de modo a influenciar governos a assumirem em suas políticas internas, isso porque elas concentram

poder e seu objetivo é direcionar as orientações educacionais as exigências do capital.

Um exemplo é o relatório *Educação um Tesouro a Descobrir*, elaborado por uma Comissão formada por especialistas de diferentes áreas e países, a pedido da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (DELORS, 1998).

Esse documento impulsionou globalmente o debate sobre as competências fundamentais para o século XXI, orientou reformas educacionais em todo o mundo nas últimas décadas ao determinar a necessidade de mudanças que atendam as demandas de transformações sociais e tecnológicas contemporâneas (SANTOS; PRIMI, 2014).

O documento em questão foi elaborado em um contexto de crise econômica e política, marcada pela adoção de medidas neoliberais (ALVES, 2002), nesse caso, sua análise nos leva a compreender que o fundamento educativo proposto é o da constituição do indivíduo capaz de sobreviver nesse contexto de intensificação da pobreza e de desigualdades, detendo capacidades para aprender por si mesmo a buscar respostas para os seus dilemas, além de aprender a conhecer a si mesmo, os outros e o mundo. Nosso entendimento é que esse documento foi divulgado mundialmente, porque conduz a sociabilidade dirigida pelo capital.

Embora ele não cite a nomenclatura socioemocional, consideramos que esse Relatório inaugurou o debate sobre as competências socioemocionais, ao propor os pilares para educação: aprender a viver juntos e aprender a ser. Consideramos que o “aprender a viver juntos” é uma competência social, porque demanda:

**Aprender a viver juntos:** desenvolvendo a **compreensão do outro** e a percepção das interdependências — **realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos** — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS, 1998, p. 102, grifos nossos).

Já o pilar “aprender a ser” aproxima-se da dimensão emocional, definida como:

**Aprender a ser:** [...] conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada **uma viagem interior**, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade (DELORS, 1998, p. 101, grifos nossos).

Esses pilares expressam 2 aspectos intrínsecos as competências socioemocionais, “aprender a viver juntos” está relacionado a dimensão social e “aprender a ser”, voltado a capacidade de “autorreflexão”.

Da junção de ambas as capacidades temos a composição da palavra socioemocional. A concepção, entretanto, carrega uma contradição, por um lado é preciso ter que aprender a ser social e voltado para as necessidades coletivas, e por outro é necessário ser capaz de voltar-se para si mesmo, de modo a interpretar as próprias emoções, demonstrar autoconhecimento, ou seja, deter um comportamento intimista e zeloso pelo próprio “mundo interior”. Isso significa que cabe ao sujeito zelar pela sua saúde emocional, de modo a buscar desenvolver um monólogo positivo sobre si e sobre os desafios que possa vir a enfrentar.

Para Goleman (2011a), a UNESCO teve papel preponderante para disseminação da concepção de competências socioemocionais na medida em que, em 2002, deu a “[...] partida em uma iniciativa global para promover o *SEL*, enviando aos Ministérios da Educação de 140 países um relatório contendo dez princípios básicos para a sua implementação” (GOLEMAN, 2011a, p. 12). O termo inglês *Social and Emotional Learning (SEL)* é o mesmo que aprendizagem social e emocional, sendo utilizado pela UNESCO (UNESCO; MGIEP, 2019) como sinônimo de competências socioemocionais.

Em consonância com esse movimento de reafirmação das competências socioemocionais, em setembro de 2009<sup>16</sup>, em Bruxelas, foi realizado um *Congresso Internacional sobre as Competências do Século XXI*, com o apoio do Centro de Pesquisa e Inovação (CERI), da Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esse momento representou um novo viés nas proposições da OCDE:

---

<sup>16</sup> É importante lembrarmos que esse contexto foi marcado pela crise imobiliária norte-americana, a qual, segundo Harvey (2011), ocorreu porque o excesso de empréstimos imobiliários, somados a alta procura por moradias, provocou aumento no valor dos imóveis maior do que a população conseguia pagar, por meio de hipotecas, o que gerou um desequilíbrio econômico que foi sentida globalmente.

O congresso retoma os pressupostos e fundamentos alçados pela OCDE desde 1992, porém **acrescenta um novo viés**. A partir de 2009, **as competências socioemocionais (valores e estilos de vida)** ganham lugar nas proposições. Embora o DeSeCo já apontasse para tais competências, **foi a partir desse congresso internacional que elas ganharam** destaque (PEREIRA, 2016, p. 148, grifos nossos).

Ao analisarmos o documento do Congresso Internacional *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* (OCDE, 2010), não encontramos o termo socioemocional. A OCDE, afirma usar os termos habilidades e competências, porque em diferentes países as definições podem ser distintas:

Uma competência é, portanto, um conceito mais amplo que pode, de fato, ser composto por habilidades (assim como atitudes, conhecimento etc.). No entanto, como os termos às vezes são usados **de forma intercambiável e as definições diferem entre países e regiões [...]** (OCDE, 2010, p. 6, tradução nossa, grifos nossos).

No documento, identificamos uma tentativa de direcionamento da construção global do conceito, isso porque as organizações internacionais direcionam políticas em diferentes localidades:

Portanto, os governos devem se esforçar para **identificar e conceituar** corretamente o conjunto de habilidades e competências necessárias, de acordo com os padrões educacionais que cada aluno deve ser capaz de alcançar até o final do ensino obrigatório. Para isso, as autoridades educacionais devem estar cientes de que, para ter sucesso nesse processo, é necessário um duplo esforço: promover a participação de instituições econômicas e sociais de empresas privadas a instituições de ensino superior (OCDE, 2010, p. 3, tradução nossa, grifos nossos).

Esse fragmento nos permite interpretar que existe o interesse de produzir conceitos e elencar competências socioemocionais em âmbito global, por parte das organizações internacionais, para coordenar as reformas educacionais que conduzem a um tipo de sociabilidade necessária a reprodução do capital.

A OCDE, em 2009, lançava a ideia de conceituar quais as competências para o século XXI e, por isso, conclamou organizações privadas e de ensino superior para selecionar competências e aprofundar estudos na área. Essas

organizações disputam a condução das políticas públicas como um meio de manter a hegemonia, são instituições de poder que expressam os interesses de seus investidores mais influentes, como os Estados Unidos (PEREIRA, 2016).

Analisando esse documento, identificamos 3 aspectos centrais para a formulação da política de competências em escala global, com destaque para o primeiro: 1) definição e conceitualização das competências ou habilidades para o século XXI; 2) formação de professores; 3) instrumentos de avaliação para levar o sistema a aderir à proposta formativa (OCDE, 2010).

Compreendemos que, além da UNESCO, a OCDE também é uma organização que desempenha um papel importante na difusão da concepção de competências socioemocionais. Ao fazê-lo, apresenta “boas” práticas e enfatiza sempre a necessidade de elaboração de instrumentos avaliativos. Isso porque os estudos da OCDE se pautam na produção de relatórios, gráficos, dados e estatísticas elaborados com base em instrumentos avaliativos (RODRIGUES, 2015, p. 12).

Os estudos de Pereira (2016) nos revelam que as avaliações da OCDE têm ônus altos para os Estados que as adotam, ou seja, além dos dados estatísticos, a OCDE estimula o mercado de empresas educacionais que a assessoram a elaboração e aplicação de avaliações.

De acordo com dados da OCDE (2015), as competências socioemocionais nas políticas educacionais podem ser adotadas para diversos fins, desde a educação infantil até a formação profissional, conforme observamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Programas relacionados a competências socioemocionais

<b>PROGRAMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>IDADE</b>
<b>1 – Abecedarian Project (EUA)</b>	Redução da pobreza	0
<b>2 – Head Start Program (EUA)</b>	Redução de pobreza	3
<b>3 – Perry Preschool Program (EUA)</b>	Redução de pobreza, QI	3
<b>4 – Chicago Child Parent Center (EUA)</b>	Redução de pobreza	3-4
<b>5 – Sure Start Programme (Reino Unido)</b>	Redução de pobreza	3-4

<b>6 – Projeto STAR (EUA)</b>	Aumento da qualidade da educação	5-6
<b>7 – Projeto Seattle Social Development (EUA)</b>	Prevenção do crime	6-7
<b>8 – Montreal Longitudinal Experimental Study (Canada)</b>	Prevenção do crime	7-9
<b>9 – Empresários pela Inclusão Social (Portugal)</b>	Redução de taxas de Abandono escolar	13-15
<b>10 – Programa <i>Becoming a Man</i> (EUA)</b>	Redução de taxas de abandono escolar e prevenção da violência	15-16
<b>11 – Programa <i>Pathways to Education</i> (Canadá)</b>	Redução de taxas de abandono escolar	15-18
<b>12 – Programa <i>National Guard Challenge</i> (EUA)</b>	Redução de taxas de abandono escolar	16-18
<b>13 – Programa <i>Job Corps</i> (EUA)</b>	Redução da pobreza	16-24
<b>14 – Programa <i>Juventud y Empleo</i> (Republica Dominicana)</b>	Empregabilidade	16-28
<b>15 – Programa <i>Year-up</i> (EUA)</b>	Empregabilidade	18-24
<b>16 – Programa <i>Joven</i> (Chile)</b>	Empregabilidade	18-25

**Fonte:** Kautz *et al.* (2014 *apud* OCDE 2015, p. 87-89). Adaptado pela autora.

Nesse quadro, evidenciamos que os EUA desenvolvem muitos programas de competências socioemocionais, o que demonstra tradição nesse campo, por isso a OCDE indica que é preciso: “Expandir para além dos Estados Unidos as evidências dos estudos sobre intervenções bem-sucedidas em escolas” (OCDE, 2015, p. 135).

Ao observarmos os programas que oferecem educação para as competências socioemocionais, podemos interpretar que esta concepção propõe a superação de problemas sistêmicos de nossa sociedade (CIERVO, 2019), como pobreza, desemprego e criminalidade.

No plano educativo, eles se propõem a melhorar o desempenho acadêmico ou diminuir o abandono escolar, o que deixa entendido que a evasão escolar resulta de uma incapacidade emocional do sujeito. Esse discurso, que propõe

modificar ou mesmo melhorar as emoções das pessoas, oculta os fatores econômicos que produzem e intensificam as contradições de nossa sociedade, transferindo para a subjetividade, problemas que são produzidos pela organização da objetividade.

Além desses programas, constam vários sistemas educacionais, de diversos países, que têm como objetivos gerais desenvolver competências socioemocionais, em um total de 36 países, sendo eles:

Alemanha; Austrália; Áustria; Bélgica; **Brasil**; Canadá; Chile; Coreia; Dinamarca; Eslováquia; Eslovênia; Espanha; Estônia; EUA; Federação Russa; Finlândia; França; Grécia; Hungria; Irlanda; Islândia; Israel; Itália; Japão; Luxemburgo; México; Nova Zelândia; Noruega; Países Baixos; Polônia; Portugal; Reino Unido; República Tcheca; Suécia; Suíça e Turquia (OCDE, 2015, p. 97, grifo nosso).

Dos 36 países questionados sobre seus currículos, 26, dentre os quais o Brasil<sup>17</sup>, possuem, segundo análise da OCDE (2015), diretrizes nacionais para a avaliação de competências socioemocionais na educação básica.

Alguns países incluem o educar para as competências socioemocionais em disciplinas específicas, como:

Educação Física e de saúde; Educação cívica e para a cidadania; Educação moral/religiosa; Atividades experienciais criativas; O mundo ao nosso redor; Horas de vida em aula; O homem e a sociedade, incluindo educação cívica; Programa de orientações escolar; Ciências sociais, estudos religiosos, competências para a vida, igualdade de direitos, ética; Estudos de competências para a vida; Estudos integrados [...]; Ciências sociais, incluindo educação cívica; Estudos sociais; Desenvolvimento pessoal; Educação pessoal, social, de saúde e econômica; O homem e o mundo [...] e Aulas de aperfeiçoamento emocional e social [...] (OCDE, 2015, p. 100).

Segundo Santos e Primi (2014), no ano de 2013, ocorreu um evento da OCDE, em Washington, que reuniu especialistas para debater a possibilidade de elaboração de instrumentos avaliativos de competências socioemocionais em larga escala.

---

<sup>17</sup> Embora o Brasil não seja um membro pleno da OCDE, está profundamente engajado em suas orientações políticas, devido a sua relevância econômica na região da América Latina, desde 2007 participa de uma política de “engajamento ampliado”, que abarca economias emergentes, como Índia, China e outros (PEREIRA, 2016).

Esse acontecimento demonstra a grande articulação entre os interessados na disseminação dessa formação, assim como na elaboração de instrumentos de avaliação de sistemas pautadas em competências socioemocionais. A esse respeito, Pereira (2016) nos revela que essa ênfase em instrumentos de avaliação são parte de estratégias da OCDE para construir uma padronização educacional para instituições públicas que atendam as demandas formativas necessárias à reestruturação do capital.

Ressaltamos que, por se tratar de um termo polissêmico, poderemos encontrar nos documentos norteadores da política educacional diversos termos, como “habilidades socioemocionais” ou “competências socioemocionais” (ABED, 2014; 2016); “habilidades socioemocionais”, “competências socioemocionais”, “competências não cognitivas”, “capacidades intra e interpessoais” (OCDE, 2015); “competências para o século XXI”, “competências do caráter”, “competências pessoais” e “sociais”, “habilidades sociais” e “emocionais”; “habilidades socioemocionais”; “habilidades interpessoais”; “habilidades não cognitivas” (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015); “inteligência social”, “inteligência emocional” (GOLEMAN, 2011a, 2011b); “aprendizagem emocional”, “alfabetização emocional” (GOLEMAN, 2011a); “competências sócio emocionais” (BRASIL, 2019a); “habilidades não cognitivas” e “competências não cognitivas” (HECKMAN, 2008), “competências emocionais”; “competências sociais” (RAMOS, 2019); “*soft skills*”, “campo socioemocional”, “aprendizagem socioemocional” (UNESCO, 2017), entre outros. Essa observação nos permite constatar que o termo competências é adaptável, impreciso e

[...] se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionando em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. [...] [Seu] caráter polimorfo [...] [e] [a] plasticidade desse termo é um elemento da força social que reveste e das ideias que vincula (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16).

Entendemos que essa ampla variedade de nomenclaturas não são utilizadas ao acaso e expressam<sup>18</sup> a complexidade da temática referente às competências socioemocionais, são parte de uma estratégia política que pretende

---

<sup>18</sup> Em documento da OCDE (2015), de uma seção para a outra, é abandonado o termo “competências socioemocionais” e utilizados termos como “habilidades socioemocionais”.

instituir um “projeto hegemônico-conservador, que segue em marcha por meio de projetos e programas no setor educacional” (PEREIRA, 2016, p. 239).

Em sintonia com nossas observações, Ciervo (2019) revela que essa polissemia, ou seja, a falta de concordâncias em relação à utilização do termo competências socioemocionais demonstra que suas bases teóricas são, na verdade, muito frágeis.

No próximo item de seção, exploraremos como esse movimento de ênfase nas competências socioemocionais é conduzido na América Latina e Caribe.

### **1.3 As competências socioemocionais nos documentos para América Latina e Caribe**

Com o objetivo de disseminar as competências socioemocionais e fomentar reformas escolares, são criados argumentos, por meio de pesquisas, relatórios e eventos que orientem a elaborações de políticas educacionais. Para isso, no âmbito da região da América Latina e Caribe, entre 2008 e 2010, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), realizou uma pesquisa com o objetivo analisar a relação entre habilidades cognitivas, habilidades socioemocionais e empregabilidade na região da América Latina.

No caso do Chile, a pesquisa foi realizada em 2008 e contém informações sobre 4.497 indivíduos, de 25 a 30 anos de idade. No caso da Argentina, a pesquisa foi realizada em 2010 e contém informações sobre 1.800 indivíduos, de 25 a 30 anos de idade. A segunda – EDH (sigla em espanhol da Pesquisa de Demanda de Habilidades) – foi conduzida no início de 2010, entre 1.176 empresas na Argentina, Chile e Brasil (somente no estado de São Paulo) (BASSI, et al., 2012, p. 6).

A pesquisa realizada pelo Banco Mundial culminou no documento *Desconectados, Habilidades, Educação e Emprego na América Latina* (2012), que estabelece a necessidade dos sistemas educacionais latino-americanos promoverem, além de habilidades cognitivas, habilidades socioemocionais<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Nesse documento, “competências socioemocionais” são denominadas “habilidades socioemocionais” ou “brandas”.

(descritas como sociais, de autoeficácia e metacognição) para juventude na etapa do ensino médio.

O documento, em questão, nos leva a refletir que uma política educacional é produzida em arenas de disputas que passam por contexto de influência e de produção de textos realizadas por organizações, como o Banco Mundial, até chegarem ao contexto de prática, ou seja, nas escolas públicas, em que são reconfiguradas e interpretadas, sofrendo resistências ou conformismos (MAINARDES, 2006).

No documento, é explicitada a precarização do trabalho, devido ao crescente desemprego e informalidade vivenciado pela juventude na América Latina, diante do diagnóstico pontuam a necessidade de políticas educacionais que ajudem a superar este problema, por meio de habilidades que promovam empregabilidade e ampliem a produtividade desse grupo populacional<sup>20</sup>.

Diante desse panorama, cabe então perguntar se os minguados resultados observados entre os jovens no mercado de trabalho da região também são de alguma forma uma manifestação da **pouca eficácia dos sistemas educacionais**, no que se refere a dotar os indivíduos dos tipos e níveis de habilidade e/ou capacidade que assegurem um bom desempenho no mundo do trabalho atual, tema principal deste livro. Desse modo, aqui se busca complementar a visão tradicional com uma nova dimensão da relação entre educação, habilidades e mercado de trabalho, o que pode lançar novas luzes sobre a compatibilização necessária entre oferta e demanda de trabalho na América Latina (BASSI et al., 2012, p. 98).

Na visão do documento, embora os anos de escolaridade tenham aumentado na região, isso não significa que os alunos estão se apropriando de habilidades fundamentais para o mercado de trabalho. Esses argumentos, em nossa opinião, não condizem com a realidade, tendo em vista que responsabilizam a escola pelo desemprego, ou mesmo a má formação da juventude, negligenciando que a escassez de trabalho é estratégica, para baixar o custo da mão de obra em um contexto de desenvolvimento tecnológico.

Mediante pesquisas originais sobre trajetórias e habilidades realizadas com jovens do Chile e da Argentina, e sobre a

---

<sup>20</sup> Indicações, que ocorreram em 2012, levaram, em 2017, à aprovação da lei de reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

demanda de habilidades conduzidas entre as empresas da Argentina, Brasil e Chile, **verificou-se que existe uma lacuna entre o que as escolas formam e o que o mercado exige atualmente daqueles jovens que se vinculam ao mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio.** O estudo mostra que, além das habilidades cognitivas que a escola vem formando tradicionalmente, os empregadores buscam nesses jovens uma série de habilidades socioemocionais relacionadas ao comportamento, entre elas, o pensamento crítico, a responsabilidade, o trabalho em equipe e a capacidade de resolver problemas, que contribuem para aumentar as probabilidades de eles entrarem com sucesso no mercado de trabalho (BASSI et al., 2012, p. 14, grifos nossos).

A responsabilidade humana é apontada como um traço essencial para o mundo do trabalho, mais importante que a inteligência, de modo que as competências socioemocionais tem uma janela maior de possibilidades para serem ensinadas até a juventude (BASSI et. al, 2012).

Na visão do Banco Mundial, os impactos sobre salário e melhores condições de vida em relação a habilidades cognitivas já é conhecido pela teoria econômica e uma questão superada, o que implica em compreender os impactos que as habilidades socioemocionais exercem sobre salários e empregabilidade.

Os estudos são concludentes a respeito do impacto das habilidades cognitivas sobre o nível de renda dos indivíduos e, fundamentalmente, sobre seus resultados em termos de educação. Quanto às habilidades socioemocionais, as conclusões são variadas e vão acrescentando peças a um quebra-cabeça que é mais complexo, precisamente pela dificuldade natural de caracterizar os distintos traços de personalidade da população. **No entanto, alguns deles, como por exemplo a autoestima, o autocontrole e a responsabilidade, aparecem uma ou outra vez como determinantes chave nos resultados educacionais, sociais e no trabalho** (BASSI et al., 2012, p. 87).

Em consonância com essas indicações, que apontam uma lacuna na educação socioemocional na América Latina e Caribe, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), via Centro Interamericano para Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional (CINTERFOR), reforça, como uma inovação, o discurso sobre a necessidade das competências socioemocionais no âmbito da Educação Profissional. No artigo intitulado *Reduzindo a futura lacuna de competências socioemocionais na América Latina e no Caribe por meio de*

*inovações em educação aplicada*, produzido por Ricardo Filgueira (2018)<sup>21</sup>, encontramos considerações relevantes a esse respeito.

No artigo, o autor alega que existe uma lacuna de competências socioemocionais na região da América Latina e no Caribe e que isso, conseqüentemente, gera estagnação produtiva na região, diante dessa análise, o autor pontua a necessidade de novas abordagens educacionais na Educação Profissional (EP), pautadas em Programas de Aprendizagem (PA), vinculando formação escolar e mundo produtivo, por meio de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (FILGUEIRA, 2018).

Na Aprendizagem Baseada em Projetos, a resolução de problemas práticos, a aprendizagem pautada em investigação e observação ganham centralidade nessa aprendizagem.

Os alunos são desafiados por um problema de condução para o qual precisam encontrar uma solução.

**O problema em questão deve ser real e exige uma resposta real.**

Os alunos devem realizar pesquisas para entender o problema e criar soluções.

Os alunos organizam e programam suas próprias atividades até certo ponto (FILGUEIRA, 2018, p. 78, grifos nossos).

Com base na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), os professores no Ensino Profissional, devem simular em sala de aula situações variadas para que os alunos treinem como resolver determinados conflitos. Essa abordagem se alinha a proposição de Goleman (2011a, 2011b), de proporcionar aos alunos situações nas quais possam discutir como se sentem ou mesmo como resolver conflitos que possam surgir no mundo produtivo, ou mesmo na vida, com o propósito de desenvolver suas competências sociais e emocionais.

---

<sup>21</sup> Rodrigo Filgueira é especialista em Aprendizagem Assistida por Tecnologias Avançadas, pelo Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional, da Organização Internacional do Trabalho (OIT/Cinterfor). Engenheiro em Computação pela Faculdade de Engenharia da Universidade da República do Uruguai. Trabalha há vinte anos em formação profissional, tecnologias aplicadas à formação e inovação pedagógica. Atualmente, realiza pesquisas e oferece suporte técnico às instituições de formação profissional na utilização de novas metodologias e tecnologias para o treinamento baseado em modelos centrados no aluno (Filgueira, 2018, p. 68). É técnico da OIT, presta assessoria, elabora pesquisas para instituições de Educação Profissional.

Em 2016, foi realizado um estudo da OIT/ CINTERFOR para aprendizagem do século XXI, considerando as indicações de organização como OCDE, BID, P21, Fórum Econômico Mundial (FEM)<sup>22</sup>, *Economist Intelligence Unit* (EIU) (FILGUEIRA, 2018, p. 70). Comparando os extratos de competências apresentados no estudo da OIT, com as competências descritas por instituições como Chilevalora e Instituto Nacional de Aprendizagem (INA), Filgueira (2018) elaborou o seguinte quadro.

Quadro 3 – Correlação entre competências socioemocionais para o futuro do trabalho e aquelas identificadas pelo INA<sup>23</sup>

<b>INA</b>	<b>BID + FEM + OCDE + EIU + P21</b>
Trabalho em equipe	Colaboração + comunicação + tomada de decisão, inteligência emocional, negociação, orientação de serviços, responsabilidade pessoal.
Autonomia	Responsabilidade pessoal, pesquisa, resolução de problemas, raciocínio crítico.
Comunicação assertiva	Comunicação.
Desenvolvimento de relacionamento	Vida e carreira, cidadania local e global, comunicação, colaboração, raciocínio crítico.
Profissionalismo	Responsabilidade pessoal, orientação de serviço.
Resolução de conflitos	Comunicação, inteligência emocional, negociação, responsabilidade social, raciocínio crítico, gestão de pessoas.
Disposição	Responsabilidade pessoal, vida e carreira.
Adaptabilidade	Adaptabilidade, raciocínio crítico, flexibilidade cognitiva, pesquisa, criatividade e inovação.
Orientação para a qualidade	Produtividade, responsabilidade pessoal, criatividade e inovação.
Aprendizagem contínua	Aprendendo a aprender, metacognição, raciocínio crítico, flexibilidade cognitiva.
Liderança	Gestão de pessoas, comunicação, tomada de decisão, inteligência emocional.
Gestão de recursos	Conhecimentos financeiros e econômicos, produtividade, gestão de pessoas, responsabilidade

<sup>22</sup> O debate sobre a formação de competências socioemocionais está no Fórum Econômico Mundial há uma década e foi reafirmando em Davos em 2020, como instrumento de crescimento econômico. (MÉTODO MIDE, 2020).

<sup>23</sup> Instituto Nacional de Aprendizagem, oferece formação desde a educação infantil até a formação profissional. (INA, s.d.).

	pessoal, consciência ambiental.
--	---------------------------------

Fonte: Filgueira (2018, p. 71) (Adaptado pela autora).

Esse quadro, elaborado por meio de estudos do processo produtivo, de modo a explicitar quais competências socioemocionais são valorizadas na atualidade. Vejamos o quadro 4.

Quadro 4 – Correlação entre competências socioemocionais para o futuro do trabalho e aquelas identificadas pelo Chilevalora<sup>24</sup>

<b>Chilevalora</b>	<b>BID + FEM + OCDE + EIU + P21</b>
Comunicação	Comunicação.
Trabalho em equipe	Colaboração + comunicação + tomada de decisão, inteligência emocional, negociação, orientação de serviços, responsabilidade pessoal, cidadania local e global.
Resolução de problemas	Pesquisa, raciocínio crítico, criatividade, inovação.
Aprendizagem contínua e iniciativa	Adaptabilidade, aprendendo a aprender, metacognição, raciocínio crítico, flexibilidade cognitiva, criatividade e inovação.
Eficácia pessoal	Responsabilidade pessoal, orientação de serviços, tomada de decisão.
Segurança e cuidado próprio	Responsabilidade pessoal e social.

Fonte: Filgueira (2018, p. 71) (Adaptado pela autora).

As competências socioemocionais denominadas como essenciais para o processo produtivo são: “[...] comunicação, colaboração, adaptabilidade, aprendizagem contínua raciocínio crítico, criatividade e inovação, responsabilidade pessoal e tomada de decisão [...]” (FILGUEIRA, 2018, p. 72).

Nessa perspectiva, as abordagens teórico-práticas, conteudistas ou tradicionais, nas quais o professor e conteúdo estão no centro do processo educacional devem dar lugar a abordagens em que o aluno é ativo, investigador e observador.

<sup>24</sup> Organização chilena que se afirma do setor público. No entanto, é uma instituição descentralizada, que foi criada em 2008, para realizar reconhecimento de competências adquiridas em ambientes formais ou por meio do trabalho, ou seja, é um centro de certificação de competências e de formação. É válido frisar que essa organização realiza avaliações de competências, que têm custos para os trabalhadores, que buscam se atualizar e melhorar seus currículos (CHILEVALORA, s.d.).

Os sistemas de EP na região têm demorado a reconhecer esse novo cenário, provavelmente, porque as empresas só recentemente começaram a perceber o valor das competências socioemocionais. [...] Até hoje, a maioria dos projetos de desenho e cumprimento de aprendizagens na região segue as abordagens tradicionais, pelas quais o professor e o conteúdo continuam sendo o foco de instrução (FILGUEIRA, 2018, p. 72).

Segundo o autor, países, como: México; Brasil; Colômbia; El Salvador; Costa Rica e República Dominicana, já buscam inovações nesse sentido:

[...] a região ALC **vem sofrendo seriamente com a estagnação da produtividade, e uma das causas é a disparidade na oferta e procura de competências.** Especificamente, sobre competências socioemocionais, uma razão para esse cenário é que as IEPs ainda dependem de abordagens de aprendizagem tradicionais, que estão intimamente ligadas à realidade do mundo do trabalho, e fazem pouco para compensar os déficits de aprendizagem que os estudantes trazem de suas escolaridades formais anteriores. A fim de transpor esse problema, as IEPs estão testando inovações de ensino, que precisam se tornar predominantes (FILGUEIRA, 2018, p. 73, grifos nossos).

Nesse sentido, entendemos haver uma tentativa de convencer legisladores, professores e comunidade, como um todo, que a estagnação produtiva e econômica da América Latina e Caribe resulta da incapacidade das instituições de ensino em oferecer a as competências socioemocionais, o que gera uma lacuna.

O autor sugere que a solução para esse problema pode ser encontrada nos vínculos entre escola e empresa:

Os empregadores são muitas vezes críticos das competências dos candidatos ao emprego, atribuindo-as à incompatibilidade entre o ensino e suas necessidades. A fim de ajudar a garantir que os novos aprendizes estejam “**prontos para o trabalho**”, as empresas precisam estar muito mais ativamente envolvidas no **treinamento**, de preferência, por meio da colaboração com instituições locais de educação/treinamento envolvidas na elaboração e observância de módulos curriculares de treinamento (FILGUEIRA, 2018, p. 77, grifos nossos).

Face ao exposto, nessa parte da seção analisamos que a perspectiva de competências socioemocionais é identificada como uma necessidade do processo produtivo, o que leva organizações, como: BID, OIT, Chilevalora, P21, OCDE, entre outras, a realizar estudos para amparar as pesquisas referentes a educação

socioemocional e, principalmente, fomentar reformas educativas objetivando construir um perfil profissional que condiz com as novas demandas do mundo produtivo.

Essas orientações têm influenciado, decisivamente, as políticas educacionais de países como o Brasil, tendo em vista que diversos institutos, fundações e empresas passam a influenciar as políticas educacionais, pela via de alterações legislativas, que repercutem na prática pedagógica em nosso país.

Observa-se, portanto, nessa interpretação, que o povo latino americano é considerado inferior ou “desconectado” (BASSI *et al.*, 2012) em suas formas de se emocionar. Assim, os estudos apresentados se pautam no diagnóstico de que somos um povo subdesenvolvido, porque não sabemos amar, sermos estáveis, abertos ao novo, responsáveis e extrovertidos. O diagnóstico, no entanto, não capta a divisão internacional do trabalho e a dinâmica de exploração desta região pelos países centrais.

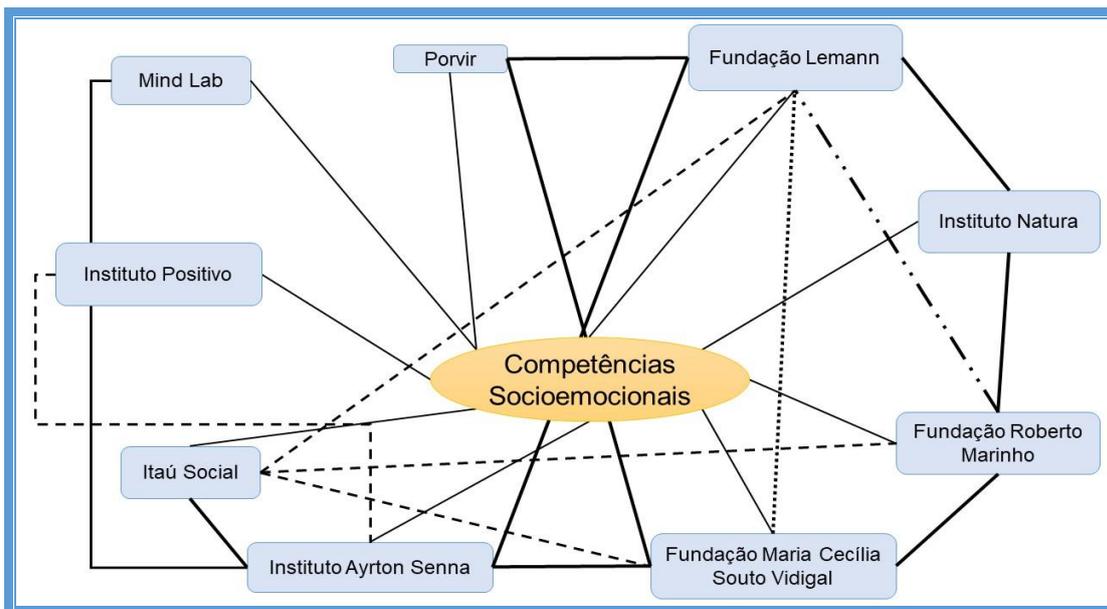
A seguir, abordaremos como esse fenômeno das competências socioemocionais estrutura-se no Brasil.

#### **1.4 As competências socioemocionais e a educação brasileira**

No Brasil, o debate sobre o educar para as competências socioemocionais ganhou proeminência nos últimos anos, sobretudo pela atuação de diversas organizações, fundações, empresas e institutos, que formulam e divulgam programas, projetos, materiais didáticos e pedagógicos, jogos interativos, fóruns e seminários sobre a temática.

A Figura 2 demonstra algumas organizações envolvidas com o educar para as competências socioemocionais, em nosso país.

Figura 2 – Organizações que trabalham com as competências socioemocionais no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por meio dessa figura, observamos que o educar para as competências socioemocionais é tratado por diversas entidades que se fortalecem em redes<sup>25</sup>, definidas como “[...] organizações [...] com interesse comum, [que] contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade” (SHIROMA, 2011, p. 18).

O que demonstra uma nova arquitetura para as políticas sociais, em especial, para a educacional, em que o Estado brasileiro transfere sua responsabilidade de formulação e de execução da política educacional, para empresas, institutos e organizações não governamentais pela via de parcerias.

As parcerias resultam da reforma do Estado brasileiro, orientadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), e permitem a transferência das funções estatais para o mercado, ou seja, para o setor privado, um processo descrito por publicização. Vejamos o significado desse conceito:

<sup>25</sup> A rede se fortalece em meios de comunicação poderosos, como o Facebook e a revista Nova Escola, da Fundação Lemann, empenhados em produzir matérias para divulgação das competências socioemocionais, como pode ser comprovado no documento *Competências Socioemocionais*, de autoria de Renan Castilho Borges Simão (s.d.). Por meio do Facebook, também podemos receber a partir de nosso histórico de navegação materiais do Instituto Ayrton Senna, propagandas de cursos de pós-graduação relacionadas à temática das competências socioemocionais e de Psicologia Positiva.

[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “**publicização**” (BRASIL, 1995, p. 12-13, grifo nosso).

Pesquisadores, como Carvalho (2017; 2019), Peroni (2013); Peroni e Caetano (2015), analisam essa questão, interpretando sua relação com a reconfiguração do papel do Estado e de sua relação com a sociedade civil que passa a ser representada pelo empresariado, por fundações e por institutos. Essas organizações, por sua vez, têm a capacidade para construir novos caminhos jurídicos que permitem a apropriação de fundos públicos (CARVALHO, 2017), o que exprime um grande retrocesso com o compromisso da educação como um direito social e coletivo e um avanço das políticas de privatização e de mercantilização da educação.

O educar para as competências socioemocionais podem ser interpretado como parte desse processo em que: “[...] **a educação está sendo empurrada para o redemoinho das mercadorias**” (BALL, 2004, p. 1122, grifos nossos). Os atributos humanos, descritos como competências socioemocionais, passam a ser apresentados como mercadorias passíveis de serem adquiridas por meio da adesão do Estado, a programas que prometem “soluções educacionais” e que oferecem material didático, cursos de formação de gestores e professores em plataformas digitais etc.

Acompanhando o debate sobre o tema no Brasil, Willemsens (2016, p. 34), no ano de 2006, destaca que a organização Todos pela Educação<sup>26</sup> (TPE) difundiu 5 metas essenciais para a promoção da educação em sintonia com as competências socioemocionais. A meta 2 propõe que a escola: “2 – Prepare as crianças e jovens para a vida”.

---

<sup>26</sup> Organização não governamental, que se identifica como não partidária e que nunca recebeu recursos públicos, tem como mantenedores: Fundação Lemann; Instituto Península; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Itaú Social; Fundação Bradesco; Instituto Unibanco; entre outros (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s.d.).

Essa meta nos leva a refletir que, conjuntamente, ao educar para competências socioemocionais, existe aparato discursivo de preparação para a vida, nesse sentido, perguntamo-nos: para qual o tipo de “vida” e de condições de trabalho essas competências socioemocionais, por meio dos processos educacionais irão formar?

No Brasil, uma organização que difunde o educar para as competências socioemocionais é o Instituto Ayrton Senna (IAS). Ele é reconhecido mundialmente como um centro de pesquisa e de produção de conhecimentos educacionais, por isso, em 2004, recebeu o título de cátedra da UNESCO, um título que, até então, era concedido apenas a instituições universitárias (LIMA, 2018).

O IAS estabelece parcerias com secretarias municipais e estaduais de ensino (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2015) para, segundo seus argumentos, alavancar a “qualidade da educação pública”, oferecendo produtos cuja promessa é desenvolver competências socioemocionais. São vários os programas do IAS, com essa proposta, como o *Programa Se liga e Acelera*, destinados a alunos do 3º e 5º anos do ensino fundamental.

O *Programa Acelera Brasil* foi criado em 1997, com a finalidade de promover a alfabetização de crianças com dificuldade escolar. Complementar a esse, o *Se Liga* tem como objetivo atender alunos do *Acelera*, com distorção em relação à idade-série. Ambos são apresentados como “soluções educacionais” e afirmam melhorar o desempenho dos alunos por meio do estímulo das competências socioemocionais.

Em relação ao *Se liga*, o IAS afirma que é:

[...] um programa de alfabetização que leva às escolas uma dinâmica escolar pautada na **educação integral** do aluno, na qual ele é estimulado não apenas em suas capacidades cognitivas, mas também **nas habilidades socioemocionais**, como comunicação, colaboração, autoeficácia, autogestão, que contribui para a formação de cidadãos aptos para **superar os desafios do século 21** (IAS, s.d., grifos nossos).

Desde 2011, o IAS dissemina o educar para as competências socioemocionais, cujo marco inicial foi o *Seminário Educação para o Século XXI*, que ocorreu em 25 de outubro de 2011 (SILVA, 2018).

Esse seminário foi realizado pelo próprio **IAS em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e com a UNESCO**, com o objetivo de apresentar a gestoras/es públicas/os, educadoras/es, pesquisadoras/es, empresas, organizações não governamentais e organismos multilaterais os estudos do professor da Universidade de Chicago e Prêmio Nobel de Economia, James Heckman (SILVA, 2018, p. 66, grifos nossos).

James Heckman<sup>27</sup>, economista estadunidense, ganhador do Prêmio Nobel de Economia e especialista em economia do desenvolvimento humano, é uma figura expressiva no campo do educar para as competências socioemocionais com pesquisas voltadas à Educação Infantil.

Esse movimento nos leva a refletir que os economistas ganham destaque ao proporem o tipo de educação esperado na atualidade, ou seja, o educar para as competências socioemocionais:

**[...] os economistas poderiam estudar os benefícios mais amplos à sociedade da criação de filhos socialmente inteligentes e da inclusão de habilidades sociais e emocionais no currículo tanto no sistema educacional** quanto nas prisões (GOLEMAN 2011b, p. 349, grifos nossos).

Para Heckman (2012), é preciso investir em políticas educacionais focadas na primeira infância (desde o nascimento até os cinco anos de idade), pois é na primeira infância que o cérebro está em melhores condições de desenvolvimento de competências, que são denominadas também de caráter (A EQUAÇÃO HECKMAN, 2012).

Nessa visão, as políticas, cujo objetivo são educar para as competências socioemocionais, devem estar mais direcionadas às crianças que advém de círculos familiares mais vulneráveis, porque essas estão mais expostas a situações de conflitos:

A maior taxa de retorno do desenvolvimento na primeira infância ocorre quando se investe o mais cedo possível, desde o

---

<sup>27</sup> Professor na Universidade de Chicago, esse pesquisador na área de competências socioemocionais tenta relacionar crescimento econômico e competências socioemocionais. Ele conta com um grupo de pesquisadores de diversas áreas: Economia; Neurociência; Psicologia e Estatística (EQUAÇÃO HECKMAN, 2012, s.p.). Além de pesquisador, desenvolve programas nessa área, bem como palestras e cursos para países interessados, por meio de sua organização (HECKMAN, s.d.).

nascimento até os cinco anos de idade, **em famílias carentes** (A EQUAÇÃO HECKMAN, 2012, s.p., grifos nossos).

Essa ideia do economista, em questão, demonstra um preconceito disfarçado, que opera afirmando que os pobres, em virtude das precárias condições de vida, são mais agressivos, incivilizados, relapsos e desinteressados pelos filhos, reafirma uma “carência cultural”, que serve como uma teoria para ocultar as desigualdades de uma sociedade de classes, justificando inclusive o fracasso escolar pela explicação do abandono e desinteresse dos pais (PATTO, 2015). Ocorre um ocultamento da realidade sobre o fracasso escolar, porque em uma sociedade de classes o acesso aos bens culturais é distribuído de modo desigual entre o conjunto dos homens, sendo uma das principais explicações concretas para interpretação do fenômeno do fracasso escolar.

Um aspecto que entendemos estar em total sintonia com as propostas de educar para as competências socioemocionais, tendo em vista que a escola é chamada a psicologizar a ação pedagógica, como uma forma de suprir necessidades emocionais que supostamente advém dos círculos familiares pobres, mas que na realidade são produzidas e agudizadas pela dinâmica das relações sociais típica de uma sociedade de classes.

Heckman afirma que as competências socioemocionais são tão ou até mais importantes que as competências cognitivas (A EQUAÇÃO HECKMAN, 2012), em total sintonia com o discurso do Banco Mundial, analisado anteriormente. O educar para as competências socioemocionais é entendido de modo econômico como capaz de dar retornos elevados, imediatos e de longo prazo, para o Estado e sociedade, porque supostamente diminui gastos com

**[...] ensino especial e de recuperação, de melhores resultados na área de saúde, da redução da necessidade de serviços sociais, de menores custos de justiça penal e do aumento da autossuficiência e da produtividade entre as famílias** (A EQUAÇÃO HECKMAN, 2012, s.p., grifos nossos).

O autor pontua a necessidade de ampliação da produtividade humana e as competências socioemocionais seriam a chave para aumentá-la, por meio da constituição de comportamentos responsáveis, engajados, pacíficos e motivados (A EQUAÇÃO HECKMAN, 2012). Porém a realidade material nos revela que essa

carência na produtividade humana, que é apresentada no discurso do educar para as competências socioemocionais, não se sustenta, de modo contrário ao pensamento desse autor, entendemos que na verdade nunca se alcançou índices de produtividade tão elevados como os atuais a considerar a introdução das novas tecnologias e as novas técnicas de gestão de pessoal.

Em entrevista, dada no Brasil à revista *Veja*<sup>28</sup>, em 22 de setembro de 2017, James Heckman afirma:

A ideia que predominava, e até hoje pesa, é que a família deve se encarregar sozinha dos primeiros anos de vida dos filhos. A ênfase das políticas públicas é na fase que vem depois, no ensino fundamental. E assim se perde a chance de preparar a criança para essa nova etapa, justamente quando seu cérebro é mais moldável à novidade (VEJA, 2017, s.p.).

A educação socioemocional, para ele, possui um forte poder preventivo da violência, porque ensina os alunos a controlarem suas emoções, o que supostamente evitaria a criminalidade. Sendo assim, seria importante conduzir e orientar as famílias em relação à educação socioemocional de crianças desde pequenas, a fim de acarretar um ônus menor para o Estado, porque no futuro menos pessoas usariam o sistema prisional.

Vamos pegar o exemplo da segurança pública. Há ao menos dois caminhos para mantê-la em bom patamar. Um deles é contratar policiais, que devem zelar pelo cumprimento da lei. **O outro é investir bem cedo nas crianças, para que adquiram habilidades, como um bom poder de julgamento e autocontrole, que as ajudarão a integrar-se à sociedade longe da violência. Pois a opção pela primeira infância custa até um décimo do preço.** Recai-mos na velha questão: prevenir ou remediar? Como se vê é muito melhor prevenir (VEJA, 2017, s.p.).

Nesse discurso predomina a ideia de que a solução para problemas estruturais de ordem social, como a criminalidade e violência social, resume-se à capacidade psicológica das pessoas de ter autocontrole. Em sua obra *Schools, Skills, and Synapses*, James Heckman (2008) culpabiliza a escola por problemas sociais e econômicos devido a falhas no ensino dessas habilidades. Segundo ele,

---

<sup>28</sup> Naquele momento, o economista visitou o Brasil, para o seminário "**Os desafios da primeira infância – Por que investir em crianças de zero a 6 anos vai mudar o Brasil**", que ocorreu em 25/09/17, com o apoio das revistas *Veja*, *Exame* e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (VEJA, 2017).

problemas como gravidez precoce, abandono do ensino médio, crime, baixa produtividade no mundo do trabalho, problemas de saúde, depressão, suicídio e envolvimento com drogas, dentre outros poderiam ser sanados com investimentos na educação para as habilidades socioemocionais, principalmente, para as populações menos favorecidas (HECKMAN, 2008).

No próximo item, analisaremos um marco importante para a reafirmação do educar para as competências socioemocionais.

#### 1.4.1 Projeto SENNA: um marco para as competências socioemocionais no Brasil

Um marco para estabelecer diretrizes para o educar para as competências socioemocionais, no Brasil, foi o projeto piloto, denominado Projeto SENNA (sigla em Inglês *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment*)<sup>29</sup>, que ocorreu em 2013, no estado do Rio de Janeiro, em parceria com o governo brasileiro, a OCDE e o IAS (SANTOS, 2015).

Essa avaliação piloto de competências socioemocionais foi aplicada a mais de 25 mil alunos da rede estadual do Rio de Janeiro, do 5º ano do ensino fundamental, 1º e 3º ano do ensino médio (SANTOS, PRIMI, 2014, p. 13).

O economista Daniel Santos e o psicólogo Ricardo Primi elaboraram o Relatório intitulado “Desenvolvimento Socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, desenvolvido em parceria entre o IAS, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e a OCDE, no qual sintetizaram os resultados obtidos no Projeto SENNA. Conforme descrito no documento,

Este Relatório descreve as fases de planejamento, execução e análise do Projeto, assim como os resultados do estudo das propriedades técnicas do instrumento desenvolvido, que atestam a sua qualidade para uso como ferramenta de diagnóstico e monitoramento em políticas públicas. Também são apresentados resultados preliminares da análise do perfil socioemocional dos alunos e a relação desse perfil com o desempenho acadêmico e as características sociais e econômicas (SANTOS, PRIMI, 2014, p. 5).

---

<sup>29</sup> Em língua portuguesa, significa Avaliação Nacional Não Cognitiva ou Socioemocional.

O documento apresenta resultados obtidos no Projeto SENNA, estabelece relações entre o perfil dos alunos elaborados por meio do instrumento de “avaliação de competências socioemocionais”, características sociais e econômicas dos alunos e desempenho acadêmico na avaliação Saerjinho<sup>30</sup>.

Santos e Primi (2014), nesse documento, pontuam que existe entre os psicólogos um “consenso” de que a personalidade humana apresenta cinco características comuns, sendo elas as macrocompetências, descritas como abertura ao novo, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e estabilidade emocional.

Rebatendo essa ideia, de consenso no âmbito do desenvolvimento da personalidade, Smolka *et al.* (2015) argumentam que na Psicologia nunca existiu consenso sobre como a personalidade humana se desenvolve ou quais são suas características específicas, pelo contrário, o que existe é uma ampla divergência nos estudos sobre o assunto.

Para Smolka *et al.* (2015), a perspectiva de compreender o ser humano por meio dessas cinco dimensões é reducionista, limitada e separa cognição e emoção. Além do que, pode contribuir para estigmatizar os estudantes que não apresentarem essas capacidades propostas como ideais.

Concordamos com a visão das autoras e entendemos que essa avaliação, denominada Projeto SENNA<sup>31</sup>, contribui para tipificar crianças e adolescentes como irresponsáveis, instáveis, desmotivados, não criativos, desconsiderando os condicionantes sociais, culturais e históricos que as levam a apresentar determinados comportamentos.

Essa possibilidade pode ser observada em algumas questões do instrumento proposto pelo IAS para avaliar as competências socioemocionais, nas quais os alunos são questionados se conseguem: “[...] 5 – Controlar seus sentimentos; 6 – Prestar atenção nas aulas; 7 – Permanecer amigo(a) de pessoas da sua idade; 8 – Se acalmar depois de ficar muito assustado(a)” (SANTOS, PRIMI, 2014, p. 83-84).

---

<sup>30</sup> Sistema de avaliação educacional do Rio de Janeiro.

<sup>31</sup> O instrumento modelo para o 5º ano do Ensino Fundamental do Projeto SENNA constitui o anexo B.

Com base nessas questões, os estudantes devem assinalar alternativas e, a partir de suas respostas, os avaliadores definem seu perfil emocional<sup>32</sup> pautados nas cinco macrocompetências citadas anteriormente. Esse aspecto nos leva a interpretar que as competências socioemocionais são avaliadas com autorrelatos (SANTOS, PRIMI, 2014), em que os alunos têm de refletir sobre suas emoções, pensamentos e comportamentos e indicar como reagiriam em um determinado contexto.

Pesquisadores da área da inteligência emocional, como Brakett e Mayer (2003), argumentam que os autorrelatos são limitados, pois as pessoas tendem a se autoavaliar de maneira imprecisa e incoerente. Esse aspecto nos faz refletir sobre as dificuldades que crianças e adolescentes encontram para expressar suas características emocionais ou avaliar a si mesmos de modo preciso, o que demonstra incoerência nas proposições de avaliação socioemocional.

Para fazer avançar essas proposições educacionais e influenciar a implementação de políticas para as competências socioemocionais, entre os dias 24 e 25 de março de 2014, ocorreu o *Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as competências do século 21”*, em parceria com a OCDE, IAS, INEP e MEC (OCDE, 2014a).

No Fórum, ocorreram debates em mesas-redondas com representantes políticos de diversos países, secretários de educação e pesquisadores. O IAS e o MEC estabeleceram compromissos para o desenvolvimento de políticas relativas ao educar para às competências socioemocionais (OCDE, 2014a).

Esse fato pode ser comprovado em matéria<sup>33</sup> intitulada “MEC anuncia medidas para habilidades socioemocionais”, divulgada em 24 de março de 2014:

Perseverança, resiliência, determinação, abertura ao outro. O MEC (Ministério da Educação) está de olho nessas características, que vêm sendo chamadas de habilidades socioemocionais, e anunciou medidas que visam promovê-las durante o Fórum Internacional de Políticas Públicas Educar para as competências do século 21. **A primeira delas foi um acordo de cooperação entre Capes e o Instituto Ayrton Senna para**

---

<sup>32</sup> Quanto a esse aspecto, é importante refletirmos que, se para os adultos é difícil reconhecer as suas próprias características emocionais, podemos pensar que para crianças e adolescentes esse tipo de atividade é ainda mais complexa.

<sup>33</sup> (PORVIR, 2014).

**oferecer bolsas a pesquisadores especialistas no tema. A segunda foi a possibilidade de estados e municípios buscarem financiamento no governo federal para desenvolver tais habilidades [...].** A Capes ficará responsável pela concessão das bolsas e o Instituto Ayrton Senna dará apoio técnico. Além disso, a formação de 90 mil estudantes de licenciaturas pode ser complementada para que esses educadores sejam capacitados para lidar com essas competências em sala de aula (PORVIR, 2014, s.p., grifos nossos).

Nesse excerto, observamos que o governo federal está financiando a formação de intelectuais para desenvolvam pesquisas referentes ao educar para as competências socioemocionais, com parcerias entre a Capes e o IAS. Além disso, o governo está dando crédito a estados e a municípios que desenvolverem programas nessa área.

Participaram do evento intelectuais empenhados na produção de ideias referentes ao educar para as competências socioemocionais, como James Heckman, Paul Tough, Charles Fadel (membro da P21), Daniel Santos e Anita Lilian Zuppo Abed. Esses intelectuais afirmam que é preciso desenvolver no aluno, via processos educativos, “uma mentalidade de crescimento” pessoal e profissional (OCDE, 2014a, p. 2).

A OCDE destacou que os alunos que realizaram o Pisa<sup>34</sup>, em 2012, e se autoavaliaram persistentes, demonstraram resultados melhores no teste (OCDE, 2014b). Esses argumentos, referendados pela OCDE, nos permitem considerar que essa organização objetiva construir um consenso sobre a possibilidade de melhora acadêmica, devido ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Isso porque o desenvolvimento de competências socioemocionais tornaria o aluno mais corajoso e destemido para enfrentar os estudos, assim como os desafios ao longo de sua vida.

---

<sup>34</sup> *Programme for International Student Assessment (Pisa)* é uma avaliação internacional que permite a comparação de índices educacionais entre países. A avaliação acontece de três em três anos, sob a orientação da OCDE, com alunos de 15 anos de idade, nas áreas de leitura, de Matemática e de Ciências. “Pode-se observar, na América do Sul, um reposicionamento do Brasil ao ser o único a participar de todas as edições do programa, sendo, ainda, o país que mais submete estudantes à amostra. Em 2015, cerca de 33 mil estudantes, dos 27 estados da federação, realizaram os testes – enquanto a média dos países da OCDE gira em torno de 4 mil –, o que significou um gasto médio para aplicação da prova de R\$ 5 milhões” (PEREIRA, 2016, p. 240).

A realização desse Fórum, em 2014, demonstra que o IAS e a OCDE buscam disseminar e orientar as políticas reformadoras dos currículos escolares, o que mais tarde se materializou na construção da BNCC<sup>35</sup>, conforme apontaremos no segundo capítulo de nossa investigação.

A OCDE atuou como uma mediadora nesse processo de construção da BNCC, ao pavimentar o caminho para a materialização da política, solicitando constantemente, amparo financeiro a gestores e legisladores (OCDE, 2014b).

As indicações explicitadas no Fórum contribuíram para complementar um documento basilar, denominado *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. Esse documento<sup>36</sup>, lançado em 2015, foi apresentado de forma preliminar durante o Fórum (OCDE, 2015).

Nele observamos agradecimentos ao IAS e ao governo brasileiro pela sua elaboração (OCDE, 2015). Esse aspecto é relevante, porque percebemos como o Brasil é ativo na elaboração política (PEREIRA, 2016), levando-nos a refletir que o país não exerce um papel de coadjuvante na elaboração de políticas ligadas ao educar para as competências socioemocionais.

De acordo com o Relatório, o educar para as competências socioemocionais objetivam desenvolver uma “[...] criança completa” (OCDE, 2015, p. 13), para enfrentar a complexidade do século XXI. Essas competências são entendidas como propulsora de outras competências, de melhorias na saúde, no comportamento e também na cognição.

A elevação dos níveis de competências socioemocionais – como perseverança, autoestima e sociabilidade – pode, por sua vez, beneficiar fortemente o aperfeiçoamento de resultados relacionados **a saúde e ao bem-estar subjetivo**, assim como **a redução de comportamentos antissociais**. Os resultados mostram que **consciência, sociabilidade e estabilidade emocional estão entre as dimensões mais importantes das competências socioemocionais** a influenciar o futuro da criança. As competências socioemocionais não desempenham um papel isoladamente; elas interagem com as competências cognitivas,

---

<sup>35</sup> No ano de 2013, mesmo ano em que o Projeto SENNA foi desenvolvido, o Movimento Todos pela Base começou a enfatizar a necessidade de formulação de uma BNCC.

<sup>36</sup> Esse relatório foi produzido por meio do projeto Educação e Progresso Social (ESP, sigla em inglês), do Centro para pesquisa e Inovação Educacional (CERI), e inclui análises da literatura, estudos longitudinais e estudos empíricos realizados pela OCDE (OCDE, 2015).

permitem trocas mútuas e ampliam a probabilidade de a criança alcançar resultados positivos na vida (OCDE, 2015, p. 14, grifos nossos).

Conforme indicações da OCDE (2015), escola, família e comunidade devem ter laços fortes, para que juntos promovam as competências socioemocionais dos alunos. Assim, a OCDE (2015) argumenta ser necessário ampliar as pesquisas para fornecer elementos para a construção da política e para construir instrumentos avaliativos que auxiliem professores e pais inseguros na criação de seus filhos.

A educação pautada nas competências socioemocionais apresenta-se como um meio de promover a adaptação em um contexto conflituoso, de modo a ampliar as possibilidades de sobrevivência em uma realidade descrita como:

[...] cada vez mais **exigente, imprevisível e mutante**. Aquelas [pessoas] capazes de **responder com flexibilidade** aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prosperas, saudáveis e felizes. **As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo** (OCDE, 2015, p. 18, grifos nossos).

Observamos nesse fragmento que a promoção das competências socioemocionais implica em ensinar as pessoas a viverem dentro das condições de precarização da vida humana. Fica explícita a premissa de que, mesmo diante de um caos social, sujeitos flexíveis, supostamente portadores dessas competências, serão felizes e prósperos, porque detém características pessoais de ordem psicológica para suportarem condições inesperadas.

Ao demonstrar uma grande preocupação com o desemprego, a OCDE orienta que o educar para as competências socioemocionais pode ajudar os sujeitos a agirem de maneira perseverante, principalmente a juventude (OCDE, 2015), que necessita ser capaz de “[...] entender o impacto de suas ações sobre os demais e que possam **se adaptar** e progredir em meio a desafios não previstos” (OCDE, 2015, p. 22, grifos nossos).

A OCDE descreve que as competências socioemocionais teriam benefícios abrangentes como, por exemplo, manter uma vida saudável, evitar a obesidade, o

alcoolismo, drogas ilícitas; redução de comportamentos agressivos na sociedade; diminuição de condutas agressivas na escola, como *bullying*; contribuição para a decisão de ir à universidade; aumento de salários; engajamento social e compromisso cívico (interesse por votar e realizar trabalho voluntário) e satisfação com a vida (OCDE, 2015).

Sendo assim, mais do que conhecimentos acadêmicos a organização afirma que é preciso um conjunto mais amplo de competências, que contribua para que as pessoas possam “[...] alcançar sucesso no mercado de trabalho, [...] sustentar [...] família, criar filhos, cultivar um estilo de vida saudável, proporcionar apoio aos demais e ser um membro ativo da sociedade” (OCDE, 2015, p. 22).

Há um apelo para uma educação “holística”, descrita como completa e apontada como aquela que considera o ser humano como um “todo”, ou seja, que valorize as dimensões cognitivas e socioemocionais (OCDE, 2015). O bem-estar, satisfação pessoal, satisfação com a vida, felicidade, bem como a promessa de melhoria da saúde emocional, ou mental, passam a estar no centro do debate da OCDE:

A educação pode contribuir para criar cidadãos motivados, engajados e responsáveis, melhorando as competências importantes. [...] por meio da perseverança e do trabalho duro os jovens com uma sólida base socioemocional podem progredir muito mais em um mercado de trabalho altamente dinâmico e focado nas competências. **Eles têm maior probabilidade de evitar doenças físicas e mentais controlando seus impulsos, adotando um estilo de vida saudável e mantendo fortes relacionamentos interpessoais.** São mais capazes de proporcionar apoio social e de ser ativamente engajados na sociedade e nas ações que protegem o meio ambiente, cultivando **a empatia, o altruísmo e o afeto** (OCDE, 2015, p. 27, grifos nossos).

Portanto, investir na educação de competências socioemocionais é “[...] uma das principais políticas para a solução [...] [dos] desafios socioeconômicos [...] para garantir cidadãos prósperos, saudáveis, engajados, responsáveis e felizes” (OCDE, 2015, p. 27.).

É pertinente destacar que a OCDE (2015) considera que as pesquisas na área das competências socioemocionais e, em consequência, seus impactos futuros ainda demandam de mais estudos sobre os impactos efetivos da

educação socioemocional, o que demonstra certa fragilidade em relação a comprovações científicas.

Os argumentos seguem pontuando que, mesmo diante de precárias condições, as escolas conseguirão desenvolver competências socioemocionais, porque seu desenvolvimento não demanda de grandes investimentos:

Por falta de recursos, muitas escolas podem não ter capacidade de introduzir grandes inovações nas atividades curriculares e extracurriculares. **Mas podem, entretanto, sem mudanças profundas, adaptar as práticas existentes e introduzir práticas novas com o objetivo de promover competências sociais.** Evidências sugerem que as competências socioemocionais podem ser ensinadas em matérias-padrão, como matemática e linguagem, se o currículo integrar explicitamente essas competências ao processo de aprendizagem. Isso pode ser feito com a introdução de trabalhos que envolvam uma resolução de problemas dinâmicos e interativos, com base na vida real (OCDE, 2015, p. 85, grifos nossos).

As indicações da OCDE para as reformas curriculares (como veremos na BNCC), no Brasil, foram para que as competências socioemocionais fossem diluídas em outras disciplinas, sem serem criadas disciplinas específicas para trabalhar seu conteúdo. Com isso, não seria necessário alterar a estrutura da escola com mais salas de aula, ampliar o cronograma escolar, contratar novos professores, adquirir materiais didáticos, para que tal a implementação ocorresse.

Teóricos, como Anita Lilian Zuppo Abed<sup>37</sup>, defendem que “o ideal seria a escola inserir, na grade curricular, **uma disciplina** em que o conteúdo seria habilidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas” (KRUSE, 2017, s.p., grifos nossos). No entanto, na formulação da BNCC (BRASIL, 2018), não foram incluídas disciplinas específicas de competências socioemocionais, conforme demonstraremos no segundo capítulo.

A OCDE, orientada sobre a necessidade de que os estados desenvolveram políticas curriculares, ou seja, diretrizes em âmbito nacional, para dar suporte ao trabalho dos professores:

Políticas transformam-se em práticas escolares de diversas maneiras. Padrões e diretrizes curriculares oferecem formas diretas para que os governos promovam as competências

---

<sup>37</sup> Consultora da UNESCO e da Mind Lab. (O QUE SÃO AS COMPETÊNCIAS..., s.d.).

socioemocionais, **sistemática e coerentemente** (OCDE, 2015, p. 96, grifos nossos).

Em sintonia com os argumentos da OCDE, o IAS oferece orientações para a formulação de programas escolares com foco nas competências socioemocionais, que, segundo esse Instituto, tem que serem sequenciais, focados, explícitos e que visem aprendizagem ativa (IAS; EDULAB; INSPER, 2016), ou seja, prática planejada.

A materialização do que afirmamos pode ser comprovada com o lançamento, em 2018, de um projeto<sup>38</sup> elaborado pelo IAS, intitulado *Iniciando os Diálogos Socioemocionais* (IAS, 2019).

Com foco no ensino fundamental I, esse projeto oferece recursos, como áudios, histórias, cadernos, instrumentos avaliativos, formação de coordenadores e monitoramento das competências socioemocionais dos alunos (IAS, 2019). O objetivo da “solução educacional” é:

[...] subsidiar as secretarias na elaboração e gestão de sua política de educação integral para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais por meio do desenvolvimento intencional das competências socioemocionais (IAS, 2019, s.p.).

Para fomentar esse movimento de valorização de educação de competências socioemocionais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitou à UNESCO a elaboração de um estudo sobre as habilidades socioemocionais. O trabalho realizado por Anita Lilian Zuppo Abed, intitulado “O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica”, teve o resultado publicado em 2014 e apresentado no Fórum Internacional de Políticas Públicas (ABED, 2016). Nele, a autora apresenta de maneira prática como deve se organizar o trabalho educativo pautado em competências socioemocionais para a promoção da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos.

Inicialmente, Abed (2014, p. 14) contextualiza o momento histórico que estamos vivendo. “Do ponto de vista paradigmático, a Pós-modernidade será discutida a partir das contribuições de Edgar Morin, filósofo francês, Joe Kinchloe,

---

<sup>38</sup> Em 2019, com o nome de projeto *Diálogos Socioemocionais*, o IAS, afirmou estar em 900 escolas brasileiras, oferecendo serviços para 200 municípios e atingindo a 330 mil estudantes (IAS, 2019).

educador americano, e Laerthe Abreu Júnior, pesquisador brasileiro”. Em seguida, apresenta as bases filosóficas das propostas de políticas públicas, diretrizes curriculares e projetos político-pedagógicos voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Para embasar as reflexões, Abed (2014) explicita que o referencial teórico das competências socioemocionais se pauta em perspectivas distintas, indo a Piaget, Vygostky, Wallon, Winnicott, Gardner, Feuerstein, entre outros, além de autores da psicopedagogia, como Eloisa Fagali. Por fim, ao questionar a maneira com que a escola transmite conhecimentos, considerados fragmentados, ultrapassados e que não atendem as necessidades da atualidade, ela apresenta caminhos para a transformação da prática de sala de aula.

Abed (2016) defende que as competências socioemocionais têm que serem ensinadas com intencionalidade, isso significa que os sistemas de ensino deverão ter um currículo, objetivos, orientações legais, planejamento, materiais didáticos e avaliações relativas a esta formação.

Entendemos, com esse movimento apresentado, que as formulações teórico-práticas sobre as competências socioemocionais estão ainda em processo de construção. Amparados por uma tendência global, intelectuais no Brasil, como Anita L. Z. Abed, Ricardo Primi e Daniel Santos dão os primeiros passos na construção dos tipos de competências que deverão ser priorizadas na ação escolar e na disseminação dessas propostas nas práticas escolares.

Sendo assim, além dos alunos, a comunidade escolar também passa a ser considerada como relevante no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Além de investir no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, a escola pode se transformar em um local privilegiado para o **desenvolvimento socioemocional dos adultos: os professores, os gestores, os familiares do estudante**. Alguns estudos mostram que programas de apoio aos pais dos estudantes podem reduzir os índices de criminalidade, violência, gravidez precoce, subemprego [...] (ABED, 2016, p. 15, grifos nossos).

Para alinhar as escolas a essas exigências, além do Projeto Político da escola, e contemplar as competências socioemocionais, deve-se extrapolar a

ação professor e aluno, estendendo-se para a comunidade escolar, uma interpretação que em nosso entendimento desconsidera a realidade de estrutura, pessoal e tempo escolar.

No próximo capítulo, analisaremos como as políticas fomentadas pelo IAS e pela OCDE, pautadas em competências socioemocionais, materializaram-se na reforma curricular brasileira, por meio da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## **2 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

O currículo escolar pode ser definido como o conjunto de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos em um contexto histórico, que são estruturados de forma pedagógica para serem assimilados pelos alunos, enquanto conteúdos escolares.

Na visão de Martins e Pasqualini (2020), essa ferramenta não representa apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas sua produção, e execução é uma ação política e pedagógica, porque produzido nas relações que são estabelecidas entre sociedade e escola, marcado por interesses contraditórios entre classes, que almejam conduzir a um tipo de formação humana. Para as autoras, uma orientação curricular de dimensão histórico-crítica tem o papel de disseminar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos com vistas ao desenvolvimento de capacidades complexas do pensamento humano, levando os indivíduos a realizarem uma interpretação do real em sua essência.

Nesta seção, iremos analisar como o documento de orientação curricular Base Nacional Comum Curricular foi construído, evidenciando qual o sentido da educação de competências socioemocionais, nele contido. Nesse momento, compreenderemos seus limites para a construção de formas mais elevadas de pensamento, explicitaremos o projeto de homem e sociedade que essa orientação curricular está atrelada.

### **2.1 A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as competências socioemocionais**

O processo de elaboração da BNCC foi marcado por uma forte campanha em favor de sua construção e, desde 2013, o movimento empresarial Todos Pela

Educação, com o apoio do IAS<sup>39</sup> e de outros representantes do terceiro setor, tais como: Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Inspirare<sup>40</sup>, Unibanco, Itaú, Consed, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Undime, entre outros (MOVIMENTO PELA BASE..., s.d.).

Para isso, esses grupos criaram o *Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular*, com a finalidade de promover debates, produzir estudos e pesquisas para subsidiar as discussões e conduzir a formulação do documento<sup>41</sup>. Esses institutos e organizações atuam como “representantes da sociedade civil”, unem-se para definir o conteúdo da educação escolar, o que demonstra um exercício de poder ideológico, entrelaçado com interesses econômicos que disputam um projeto de educação e sociedade.

Esse aspecto de ampla atuação privada na produção e direcionamento curricular no Brasil nos leva a considerar que o Estado é um palco de disputas, cabendo a ele a coordenação, avaliação e direcionamento de políticas sociais, como a educacional. No entanto, o Estado é histórico, os sujeitos que nele atuam não são neutros, em uma sociedade capitalista, ele adquire as feições do modelo econômico, mas pode também atuar equilibrando interesses, ou mesmo fazendo concessões às classes populares (HOFLING, 2001).

No jogo da correlação de forças para elaboração da BNCC, a atuação das organizações privadas foram maiores, do que as demandas sociais, os interesses e necessidades dos professores da educação básica, o que nos expõe os limites dessa proposta conforme veremos ao longo da análise.

Na avaliação de Peroni; Caetano e Arelaro (2019), os grupos e instituições, que atuaram na construção da BNCC, podem ser considerados neoliberais e neoconservadores, atuando do seguinte modo: modificação do conceito de Base Nacional Comum, para BNCC; revisão da primeira versão por

---

<sup>39</sup> Esse Movimento conta com a participações de membros diretores, Mozart Neves Ramos (membro do Conselho Nacional de Educação) e o economista Ricardo Paes Barros, ambos atuantes no IAS.

<sup>40</sup> Anna Penido, diretora do Inspirare foi leitora crítica da BNCC, seu nome consta na p. 587 da BNCC (BRASIL, 2018), sendo uma grande defensora das competências socioemocionais no Brasil.

<sup>41</sup> “O Movimento Pela Base Nacional Comum é um grupo plural e suprapartidário, formado por 65 pessoas físicas e 11 instituições que trabalham pela educação brasileira” (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d.).

especialistas indicados pelo Fundação Lemann; adoção do Ensino Religioso como uma área curricular específica.

No documento *Base Nacional Comum*, foram descritas as ações que demonstram a ampla atuação dos grupos em questão na elaboração da reforma curricular, como:

- Pactuação de princípios a serem observados na construção da Base Nacional Comum.
- Produção de mais de 25 documentos de referência (pesquisas inéditas; estudos de caso; traduções de documentos internacionais).
- Engajamento dos principais atores do setor no debate público sobre o assunto.
- Realização de eventos estratégicos para ampliação do conhecimento sobre o tema.
- Parcerias internacionais para qualificação técnica do debate.
- Realização de leituras críticas do documento preliminar, com diagnóstico de pontos críticos e propostas de como melhorar. (MOVIMENTO PELA BASE..., 2015, s.p.).

Esses grupos atuam de modo estratégico no planejado e na elaboração da política de orientação curricular, em questão, materializando a política de publicização, ou seja, de transferência das funções estatais para o setor privado.

Cabe destacar que, em 2013, o Instituto Ayrton Senna (IAS), conjuntamente com o governo do Rio de Janeiro e a OCDE, planejavam o projeto piloto de avaliação de competências socioemocionais (Projeto SENNA) e, no ano seguinte, fomentaram a defesa da reforma curricular em questão. Essa defesa ocorreu, especialmente, via Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as competências do século 21”, conforme observamos na primeira seção. Isso demonstra que, desde então, ocorreu uma forte articulação do IAS para a inserção do educar para as competências socioemocional na BNCC.

Porém, a construção de uma referência curricular, que servisse como base nacional, já estava presente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), cujo artigo nº 210 definiu que era preciso determinar “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito

aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2008, p.137, grifos nossos).

Em consonância com o texto constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo nº 26, destaca a necessidade de construção de uma base nacional curricular comum, como um documento capaz de fundamentar:

[...] currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio [que] devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar [...] (BRASIL, 1996, p. 19, grifos nossos).

Além desse documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, também prescrevem a construção de uma base nacional. O PNE, com validade para 10 anos, institui metas, prazos e estratégias para a educação, descrevendo como uma de suas estratégias a necessidade de construção de uma base nacional. O texto orienta que é preciso:

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e **a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem** e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio [...] (BRASIL, 2014, p. 61, grifos nossos).

Essas normas legais convergiram para a construção da BNCC, que segundo argumentos em seu favor tem a finalidade de, ao assegurar uma base comum nos currículos escolares em nível nacional, contribuir para melhorar a qualidade da educação e para tornar o sistema educacional mais igualitário. Mas a elaboração do documento ocorreu por meio de disputas entre diferentes grupos/sujeitos, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, que tentaram imprimir no documento seu projeto de sociedade e de educação, dentre os quais a dimensão socioemocional.

Houve três versões da BNCC, resultado de discussões realizadas em cinco audiências públicas, em diferentes regiões de Brasil, cujo intuito era, segundo o MEC, abrir espaço para a participação da sociedade<sup>42</sup>.

Em 16 de setembro de 2015, foi apresentada a primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015). Nesse documento, não encontramos referências a termos como competências socioemocionais, porém verificamos que em seus princípios orientadores já estava presente a valorização da dimensão afetiva e do comportamento motivado, positivo e responsável. Segundo o documento, a educação básica deveria contribuir para:

- desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro [...];
- **participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor;**
- **cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive [...]** (BRASIL, 2015, p. 7, grifos nossos).

Já na primeira versão da BNCC, observamos que as finalidades destacadas demonstram uma redefinição da função social da escola<sup>43</sup>. Ou seja, de instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente produzidos, a escola passa a ser interpretada como uma instituição cuja função deve ser ensinar a boa convivência entre amigos, a partilhar refeições, expor sentimentos, aproximando-se da perspectiva das competências socioemocionais.

---

<sup>42</sup> O professor Luiz Carlos de Freitas, em seu blog destaca que é falso o argumento do MEC de que participaram 12 milhões de contribuições na elaboração da BNCC. Segundo Freitas, de acordo com o artigo do Jornal Nexo, os dados da consulta pública apresentam um pouco mais de 143 mil participações (AVALIAÇÃO EDUCACIONAL..., 2017, s.p.).

<sup>43</sup> Conforme Galuch (2013), os conhecimentos valorizados para serem transmitidos pela escola em um determinado momento são históricos. A modernidade valorizou a Ciência em detrimento do conhecimento contemplativo, para a constituição da nova ordem capitalista. A construção dos sistemas nacionais de ensino na Europa, nos séculos XVIII e XIX, foram permeados por um contexto de revoluções e antagonismos acentuados, o que fez retrair projetos educativos pautados na Ciência, dando margem para um ensino voltado para virtudes cívicas e educação dos sentimentos, como um meio de harmonizar os antagonismos da época. Por isso, o debate sobre a educação dos sentimentos estava presente no surgimento da escola pública, laica e gratuita do século XIX, sendo retomado pelas competências socioemocionais, um fato histórico que dissolve a afirmativa de “novidade” a respeito dessa formação.

Consideramos que práticas de convivência e solidariedade são importantes e ensinadas por meio das vivências na escola, porém elas são finalidades secundárias na prática escolar. Sendo assim, argumentamos que o que deve ser prioritário na escola são os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Pontuamos esse aspecto, porque não estamos desconsiderando a afetividade na prática escolar, mas queremos com essa investigação refletir sobre os limites dos princípios do educar para as competências socioemocionais impostos pelo modelo econômico capitalista, de base flexível, que, em nossa interpretação, realiza uma profunda obstaculização dessas capacidades humanas, essenciais para manter a reprodução do capital.

Analisamos a segunda versão da BNCC, disponibilizada pelo MEC em abril de 2016, e encontramos referências explícitas ao termo socioemocional. Nessa versão, são apresentados quatro eixos para o Ensino Fundamental: 1 – Letramentos e capacidade de aprender; 2 – Leitura do mundo natural e social; 3 – Ética e pensamento crítico; 4 – Solidariedade e sociabilidade. Apesar da proximidade do quarto eixo com temas sociais, é no eixo 1 que aparece o termo socioemocional ao se destacar a necessidade de “[...] criação de **condições socioemocionais** adequadas para mobilizar [...] capacidades de aprender e de se desenvolver, a partir de uma **atitude participativa e confiante**” (BRASIL, 2016, p. 177, grifos nossos).

Entre junho e setembro de 2017, o CNE realizou audiências públicas sobre a BNCC com o argumento de promover maior participação da sociedade, de universidades, entidades, alunos e professores na construção do documento. No entanto, de acordo com Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 43), na terceira versão da BNCC, elaborada entre setembro e dezembro de 2017, foram desconsideradas demandas da sociedade e demais instituições que estiveram comprometidas com as duas versões anteriores.

Em 20 de dezembro de 2017, ocorreu a homologação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A cerimônia de homologação ocorreu em Brasília, contando com a participação de diversos representantes políticos, como o presidente na época, Michel Temer (2016-2018), representantes do

Conselho Nacional de Educação (CNE), o ministro da educação<sup>44</sup>, secretários estaduais, municipais e representantes do terceiro setor (MOVIMENTO PELA BASE..., 2017).

O processo de construção da BNCC passou por contextos de governos distintos. As duas primeiras versões foram elaboradas com uma maior participação popular, construídas por professores especialistas em currículo, representantes de universidades públicas e da Educação Básica. Naquele contexto, a atuação privada, como por exemplo, a atuação da Fundação Lemann, esteve presente, mas ficou diluída e mais enfraquecida (CORTINAZ, 2019).

Após o *impeachment* de Dilma Rousseff (2011-2016), quando o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo, “novas” lideranças, como a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro<sup>45</sup> e Maria Inês Fini<sup>46</sup>, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizaram uma retração na participação da sociedade na elaboração da BNCC, demonstrando que os privatistas estavam disputando com mais força o que seria ensinado, via currículos escolares (CORTINAZ, 2019).

Na terceira versão, encontramos repetidamente a utilização do termo “competências”, um aspecto que não observamos nas outras versões produzidas com maior atuação da sociedade. Segundo a normativa nº 2, de 22 de dezembro de 2017 do CNE, que institui a implementação da BNCC, as habilidades socioemocionais são necessárias em três esferas: trabalho, vida pessoal, exercício cidadão (BRASIL, 2017a).

Nessa legislação, a BNCC é definida como um documento orientador e obrigatório para conduzir o trabalho de secretarias estaduais e municipais nas reformas curriculares (BRASIL, 2017a):

Art. 5º: [...] é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da

---

<sup>44</sup> De acordo com o ministro da educação da época, Mendonça Filho, o governo federal disponibilizou para a implementação da BNCC, **100 milhões** de reais do orçamento de 2018 (MOVIMENTO PELA BASE..., 2017, grifos nossos).

<sup>45</sup> Com uma vasta atuação no interior do MEC, foi membro do Movimento Todos pela Educação, do Instituto Natura, Fundação BUNGE, membro da Undime, entre outros (NEEP, s.d.).

<sup>46</sup> Outra profissional reconhecida como fundadora do Enem, Consultora da Fundação Roberto Marinho, tem relações com a empresa de avaliação Cesgranrio e F e F Educare, entre outros (ESCAVADOR, s.d.).

Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, **implementação, avaliação e revisão dos currículos**, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em **relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade** (BRASIL, 2017a, p. 5, grifos nossos).

Nesse excerto, analisamos que, a partir da aprovação da BNCC, todas as políticas educacionais brasileiras serão reestruturadas em sintonia com suas proposições. A BNCC ao valorizar as competências socioemocionais determinará a produção de material didático, a condução da formação de professores (instituições de Ensino Superior), as avaliações externas, entre outras.

A homologação da terceira versão da BNCC foi permeada por conflitos e contestações<sup>47</sup>. Isso porque havia insatisfações em relação aos rumos tomados pela reforma curricular, tendo em vista que disciplinas foram transformadas em áreas do conhecimento, ou mesmo tiveram suas cargas horárias diminuídas. No ensino fundamental, as disciplinas de Geografia e de História passam a integrar uma área do conhecimento definida como Ciências Humanas.

As disciplinas de Língua Portuguesa, de Arte e de Educação Física passaram a compor a área de Linguagens. O Ensino Religioso para o ensino fundamental, ganhou o status de área do conhecimento, entendemos que essa disciplina poderá ser utilizada para o reforço de competências socioemocionais, por meio de ensino religiosos de normas de convivência e autoconhecimento.

A proposição de criação dessas áreas do conhecimento está em sintonia com as orientações de Fadel; Bialik e Trilling (2015), que sugerem reconfigurações de disciplinas tradicionais. Esse ponto que se afirma como uma grande novidade da reforma educacional, em nossa opinião pode representar um empobrecimento do currículo escolar, tendo em vista que disciplinas diluídas em áreas do conhecimento podem perder sua especificidade, ou mesmo

---

<sup>47</sup> Em 2015, 2016 e 2017, 1200 escolas, Universidades e Institutos Federais foram ocupadas por estudantes que discordavam dos rumos das reformas para a Educação Básica (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 26 apud SILVA, 2020, p. 2).

obrigatoriedade, conforme ocorreu com Sociologia e Filosofia consideradas estudos e práticas pela BNCC.

As disciplinas escolares, nesse sentido, não são “boas” ou “ruins”, “certas” ou “erradas” em si. São instituições educativas com as quais é negociada a significação da política curricular. Propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes (LOPES, 2019, p. 63).

Desse modo, não são apenas os nomes das disciplinas que estão sendo modificados, mas toda uma comunidade disciplinar, que implicara em transformações na identidade dos professores, na emissão de certificação, nos materiais didáticos, planejamento, cronograma, entre outras.

Ocorreram insatisfações, quanto à elaboração da BNCC, isso porque o ensino médio foi suprimido da proposta, reforçando a ruptura entre as demais etapas da educação básica (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019). Antônio César Russi Callegari, na época membro do Conselho Nacional de Educação, atuou como presidente da comissão formuladora da BNCC durante dois anos. No entanto, em 29 de junho de 2018, solicitou seu pedido de afastamento de sua função escrevendo uma carta explicativa. Nessa carta, Callegari manifestou descontentamento com o teor da reforma para o Ensino Médio, argumentando que a proposta da BNCC estava em consonância com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), a qual promove rupturas do Ensino Médio com as demais etapas da Educação Básica; diminui carga horária de disciplinas importantes; distribui as disciplinas por grandes áreas e dilui outras; propõe Educação a Distância; não apresenta ações efetivas para melhorar a qualidade da educação; permite que instituições privadas se apropriem de recursos públicos e abre espaço para que professores com notório saber possam dar aulas sem a formação devida.

Callegari afirmou que esse modelo de orientação curricular deveria ser mais debatido com a sociedade e ser refeito (ESCOLA POLITÉCNICA..., 2018, s.p.). Além do ex-presidente da comissão de elaboração da BNCC, outros

pesquisadores realizaram profundas críticas ao documento, Luiz Carlos de Freitas destacou que é preciso “**lutar pela revogação da Base Nacional Comum Curricular** atual (fundamental e médio), substituindo-a por outra, [...] construída com os educadores e com os pais [...]” (FREITAS, 2018, p. 144, grifos nossos).

Para Freitas (2018), a reforma curricular, via BNCC, é parte do movimento de reforma empresarial da educação, com impactos negativos para educação, pois:

Amplia-se a padronização para áreas relativas ao **desenvolvimento da personalidade dos estudantes**, ampliando-se igualmente os processos de **violência cultural**. Como tais aspectos poderão **ser incluídos em avaliações nacionais** (e, portanto, na prática das escolas), abre-se um perigoso precedente quanto ao **controle moral** da formação dos estudantes, com repercussões danosas na formação dos jovens e na convivência das escolas (FREITAS, 2018, p. 84, grifos nossos).

O autor nos alerta que a ênfase nas competências socioemocionais pode ser utilizada de modo promover uma violência cultural, principalmente, se essas proposições se materializarem em instrumentos avaliativos. Entendemos que isso teria consequências prejudiciais às escolas, aos professores e aos alunos, porque iria expor escolas e reforçar estigmas relativos a características emocionais.

A homologação da BNCC, que integra, por exemplo, o Ensino Médio, foi aprovada um ano depois da homologação da BNCC para as outras etapas da Educação Básica, ou seja, em 17 de dezembro de 2018, conforme consta na Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018). Nesse documento, as competências socioemocionais são equivalentes a “direitos e objetivos de aprendizagem”, um aspecto que demonstra a relevância atribuída à formação de competências socioemocionais pela política educacional.

A referida legislação determina, em seu artigo 7º, que propostas pedagógicas devem considerar a necessidade de:

III – Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as **necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.**;

IV – Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para **motivar e engajar** os alunos nas aprendizagens (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos).

A legislação pontua a necessidade das escolas atuarem sobre as competências socioemocionais das famílias, como se a escola por meio de práticas escolares interativas tivesse reais condições de desenvolver as competências não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar. O que demonstra uma responsabilização da instituição escolar sobre o bem-estar emocional, não só dos alunos, mas da comunidade escolar, em sintonia com as proposições de Teixeira (2020).

Durante o início do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), a implementação da BNCC ficou estacionada. Por essa razão, o Movimento Pela Base lançou uma nota afirmando que o governo não deu a atenção necessária à implementação do documento (MOVIMENTO PELA BASE..., 2019). Acreditamos que a cobrança não ocorreu ao acaso, mas objetivou fazer exigências não apenas a reforma curricular, mas também aos recursos públicos.

O Movimento Pela Base destacou sua preocupação com os aspectos financeiros para a continuidade da reforma, destacando a importância do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), cujo objetivo é dar apoio financeiro a redes municipais e estaduais para implementar a BNCC (MOVIMENTO PELA BASE..., 2019).

O Movimento Todos Pela Educação e as instituições que o representam, entre elas o Instituto Ayrton Senna (IAS), tiveram papel preponderante na formulação da BNCC e no seu alinhamento com as competências socioemocionais. Um exemplo a ser citado é que em 30 de novembro de 2016, Fadel realizou a abertura do evento Educação e Currículo do século XXI<sup>48</sup>, realizado pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com o Instituto Península, na Escola Britânica de Artes Criativas, em São Paulo (EBAC, 2016).

Esse evento ocorreu no contexto em que a BNCC estava sendo gestada e esses sujeitos e grupos se reuniram para impulsionar sua produção<sup>49</sup>. O evento, fechado ao público, contou com a presença de:

---

<sup>48</sup> Este aspecto está pode ser comprovado no vídeo “Educação e Currículo no século 21”.

[...] **Luiz Carlos Menezes, [professor da USP, consultor da UNESCO] assessor do Ministério de Educação (MEC)** para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular; Priscila Cruz, do movimento Todos Pela Educação; e Antônio Neto, diretor institucional do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). O debate [...] [foi] mediado por Miguel Thompson, diretor executivo do Instituto Singularidades (EBAC, 2016, s.p., grifos nossos).

A atuação conjunta entre o IAS e o MEC revela que foram firmadas alianças estratégicas, entre essas instituições que atuam em redes para influenciar o processo de formulação de uma política educacional curricular contemplando as competências socioemocionais.

Charles Fadel, estudioso da Psicologia Evolutiva e de competências para o trabalho (CCR..., s.d.), é defensor das competências socioemocionais e autor do livro *Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*<sup>50</sup>. Formado em Eletrônica, é autor de diversas patentes no ramo da tecnologia e fundador e presidente da organização Center for Curriculum Redesign (CCR)<sup>51</sup>. Segundo ele, a CCR é uma organização sem fins lucrativos, neutra e sem partido (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015), cuja missão é elaborar currículos “inovadores” em escala mundial, aglomerar consultores e *experts* em estruturação de currículos educacionais de diversas regiões do mundo (CCR... s.d.).

Vejamos as proposições da CCR na Figura 3.

---

<sup>49</sup> Conforme pode ser observado no vídeo “Educação e Currículo no século 21”.

<sup>50</sup> Essa obra foi publicada em 10 línguas (CCR..., s.d.), sendo que a tradução brasileira foi realizada pelo Instituto Ayrton Senna, juntamente com o Instituto Península (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015). Esse aspecto nos leva à reflexão sobre o esforço dessas organizações para a disseminação das competências socioemocionais.

<sup>51</sup> Conforme informado em seu site, “O que os alunos devem aprender para o século XXI?, a missão do *Center for Curriculum Redesign* (CCR) é responder a essa pergunta oportuna e propagar abertamente suas recomendações em todo o mundo. O CCR reúne associações não governamentais, jurisdições, instituições acadêmicas, corporações e associações sem fins lucrativos, incluindo fundações. Remodelar o ‘quê’ da educação é cada vez mais crítico no contexto das *questões de justiça / equidade econômica e social*, que estão sendo amplificadas por novas tecnologias (IA, biotecnologia etc.) e problemas de âmbito planetário (aquecimento global, pandemia, etc.)”.

Figura 3 – Center for Curriculum Redesign



Fonte:

A análise do *site* dessa organização revela uma indústria global de serviços educacionais que influenciou a construção da BNCC. Como esclarece Carvalho e Silva (2017, p. 188),

[...] é possível inferir que é a partir dessa “indústria educacional”, motivada contemporaneamente pela emergência **de currículos socioemocionais**, habilidades do século XXI e o imperativo de investimento econômico em educação, que são planejadas refinadas tecnologias que operam no mapeamento e na tentativa de potencialização das **competências socioemocionais** dos alunos, tendo em vista a qualificação do capital humano.

No documento *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*, observamos a estreita relação entre a CCR e o Movimento pela Base. A publicação conjunta tem por objetivo

[...] apoiar redes, escolas e professores a compreender as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular e como elas progridem ao longo da Educação Básica. A intenção é facilitar a sua inserção em currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e processos de avaliação da aprendizagem (MOVIMENTO PELA BASE...; CCR, 2018, p. 1).

Outra organização que expressa esse movimento de mercantilização educacional é a Mind Lab<sup>52</sup>. Fundada em Israel, em 1994, atualmente está presente em 25 países inclusive no Brasil, conforme informado em seu *site*:

A Mind Lab é pioneira no desenvolvimento de **habilidades sociais, emocionais**, cognitivas e éticas de forma integrada. Com mais de 1.000 escolas parceiras, tem como propósito preparar as pessoas para interagir com o mundo, planejar e alcançar objetivos e realizar sonhos, para serem felizes e aprenderem a conviver em um mundo em constante transformação [...] (MIND LAB, Escolas e famílias..., s.d).

Na figura 4, podemos observar as imagens do *site*<sup>53</sup> dessa empresa, podemos inferir alguns dos seus pressupostos relativos às competências socioemocionais.

Figura 4 – Mind Lab

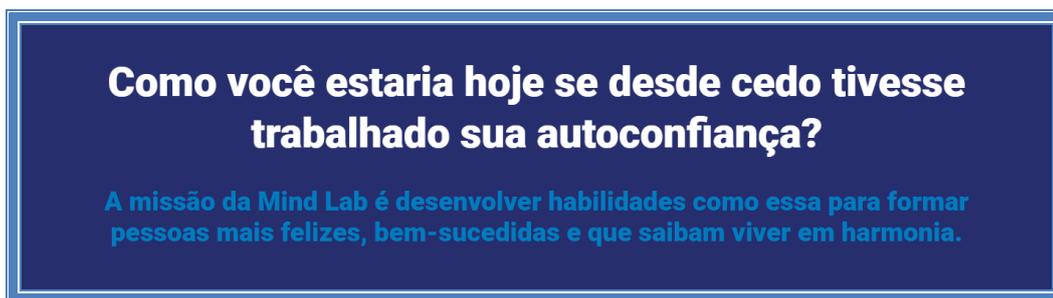


No seu *site*, a empresa informa que está em sintonia com a BNCC e propõe conteúdos relacionados às competências socioemocionais e a afirmação referente à autoconfiança, demonstra ênfase no comportamento emocional fortalecido, conforme demonstra a figura 5.

<sup>52</sup> Emílio Munaro, diretor de desenvolvimento do IAS, em 2015, atuava nessa empresa de produtos educacionais como diretor executivo (DEPOIMENTO EMILIO MUNARO, s.d).

<sup>53</sup> As figuras 4, 5 e 6 foram retiradas do seguinte endereço: MIND LAB. **Escolas e famílias mudando o hoje para melhorar o amanhã**. Disponível em: <[https://www.mindlab.com.br/?gclid=CjwKCAjw2PKBhByEiwADBYWCvu8GrNAguJ3JmrKu04\\_WJecgCD4UDmKxVcQRoGQ8BPRJaMWkH0YnxoCZX0QAvD\\_BwE](https://www.mindlab.com.br/?gclid=CjwKCAjw2PKBhByEiwADBYWCvu8GrNAguJ3JmrKu04_WJecgCD4UDmKxVcQRoGQ8BPRJaMWkH0YnxoCZX0QAvD_BwE)>. Acesso em: 08 out. 2021.

Figura 5 – Missão Mind Lab



Encontramos também afirmações de que as metodologias da Mind Lab utilizam jogos e contribuem para ensinar os alunos a resolverem problemas ao redor do mundo. A ênfase, mais uma vez, é no fortalecimento emocional para a resolução de problemas complexos que permeiam o cotidiano. Esse aspecto pode ser visualizado na figura 6.

Figura 6 – Mind Lab e fortalecimento emocional



A atuação em rede desses grupos pode ser melhor compreendida com outras informações disponibilizadas no site da Mind Lab. Nele, há um vídeo de Mozart Neves Ramos<sup>54</sup>, diretor de inovação e articulação do IAS, explicitando a importância das competências socioemocionais e fazendo propaganda do programa “Mentel Inovadora” da Mind Lab. Vejamos a Figura 7.

<sup>54</sup> MIND LAB. **Sua escola realmente prepara os alunos para vida?**. Disponível em: <<https://www.mindlab.com.br/escolas/>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

Figura 7 – Vídeo Mozart Neves Ramos na Mind Lab



Esses grupos não são neutros<sup>55</sup>, ao estimular o educar para as competências socioemocionais, passaram a influenciar de forma articulada a elaboração da BNCC e legislações afins, para criar mercados para seus produtos e tecnologias educacionais. A implementação das competências socioemocionais demanda a reformulação do planejamento, do material didático, das avaliações, da formação inicial e continuada de professores. Portanto “[...] o que está em jogo é tornar a educação pública uma mercadoria, e as competências socioemocionais são o produto inovador do momento” (SANTOS *et al.*, 2019, s.p.).

O movimento de mercantilização da educação ocorre de múltiplas formas por meio de incentivo e promoção de consultorias, cursos e assessorias que objetivam a implementação desses princípios formativos, com serviços para a revisão dos currículos locais, a oferta de materiais didáticos, a formação continuada e inicial dos docentes, o alinhamento de avaliações etc.

Segundo Relatório do IAS, eles trabalharam muito para a construção da BNCC, conforme destaque a seguir.

<sup>55</sup> Com a homologação da BNCC para o Ensino Médio em 2018, o Estado brasileiro reafirmou o investimento de 58 milhões reais para efetivação da política, além buscar apoio financeiro no Banco Mundial, até 2022 (BRASIL, 2018). A esse respeito ver o trabalho de Danielle C. Soares de Souza, com o título *Política do Novo Ensino Médio: A atuação do Banco Mundial*, em que a autora realiza análise do propósito que levou o governo brasileiro a buscar empréstimo junto ao Banco Mundial no valor de US\$ 250 milhões para realização dessa reforma (SOUZA, 2021).

**Em 2017, também trabalhamos intensamente para subsidiar políticas públicas a nível nacional.** Uma das ações mais relevantes nesse sentido foi a **participação do Instituto Ayrton Senna na articulação de ações, acompanhamento de iniciativas e mobilização de esforços para apoiar a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, que determina um currículo de conteúdos mínimos a serem ensinados entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em todas as escolas brasileiras. A versão final do documento contemplou não apenas as habilidades cognitivas, mas também **as socioemocionais**, mostrando que **a educação integral** pode se tornar realidade nas escolas brasileiras (IAS, 2017a, s.p., grifos nossos).

O excerto demonstra o poder dessas organizações do terceiro setor na condução das políticas educacionais, no caso da política de orientação curricular em questão. Em consequência, compreendemos que existe um protagonismo crescente da atuação dos empresários na formulação das políticas, acompanhado por um esvaziamento da participação popular, das universidades públicas, dos pesquisadores especialistas em currículos escolares, dos professores da Educação Básica e das associações profissionais, o que demonstra um enfraquecimento do exercício democrático na elaboração da política educacional.

No referencial materialista histórico-dialético a constituição de uma educação integral, descrita como omnilateral, conduz para a superação entre dicotomia entre teoria e prática, tendo a atividade de trabalho como um princípio educativo, que poderia levar a superação de conhecimentos desvinculadores da realidade típica de uma educação unilateral (NEVES, 2009). Diante disso, devemos estabelecer diferenciações entre o conceito desse referencial de educação integral, com as atuais proposições do IAS, que se expressaram na BNCC ao promover a educação socioemocional.

O conceito de educação integral proposto pela BNCC está relacionado a união entre competências cognitivas e socioemocionais, enfatizando que ao valorizar o aluno em suas necessidades emocionais estaríamos promovendo uma educação em sua integralidade. Já as teorias críticas de base marxistas entendem que uma educação integral, além de vincular teoria e prática, considerando o ser humano em suas múltiplas dimensões, tem um compromisso com a superação da sociedade capitalista, ou seja, com a construção de um homem emancipado.

Sobressai no discurso que as escolas sempre trabalharam com as competências socioemocionais de forma assistemática, sem planejamento e sem orientação curricular. Assim, a BNCC viria para romper com as práticas espontâneas e tornam as competências socioemocionais um currículo explícito, intencional e planejado. Ou seja, o currículo que era oculto<sup>56</sup> passa a ser prescrito e, com isso, as interações pessoais, as normas, as condutas, os exemplos, os comportamentos, os diálogos e as expressões não verbais deverão ser repensados, reconfigurados e planejados de modo a contemplar as competências socioemocionais.

Assim, ensinar a abertura ao novo, a conscienciosidade, a extroversão, a amabilidade e a estabilidade emocional sempre fizeram parte das práticas educativas que ocorrem na ação escolar, de forma assistemática, no cotidiano e em meio às relações entre alunos, professores, diretores, pais e funcionários; com as proposições políticas de orientação curricular da BNCC, tornam-se um currículo prescrito.

Em 17 de agosto de 2017, em Belo Horizonte, (data anterior à homologação da BNCC, ocorrida em dezembro), houve uma reunião, na qual foi discutida a Base Nacional Comum e a implementação da Reforma do Ensino Médio. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)<sup>57</sup> promoveu grupos de estudos e discussões sobre a BNCC.

Nessa reunião, estiveram presentes secretários de educação de estados brasileiros e o IAS. Na abertura da reunião, Viviane Senna proferiu palestra, cujo tema foi “Competências Socioemocionais na Educação”. Na ocasião, ela apresentou experiências de programas, como o “Se Liga e o Acelera”<sup>58</sup>, com a finalidade de destacar a relevância deles para o desenvolvimento de tais competências.

---

<sup>56</sup> Fazem parte do currículo oculto aquelas atividades, normas, costumes e comportamentos escolares que não são planejados, prescritos em normativas, em orientações oficiais e em manuais pedagógicos, mas educam (PINTO; FONSECA, 2017).

<sup>57</sup> “Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal” (CONSED, s.d.).

<sup>58</sup> (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO..., 2017).

Em *slides* apresentados nessa reunião, pelo Instituto, observamos alguns eixos para a construção da política curricular, que nominam como “Educação Integral”. Seleccionamos os que estão relacionados à construção da BNCC e que mais focalizam as competências socioemocionais:

1 – Construir uma **visão comum** de educação, integral e reconhecer a importância das competências para o século 21, tendo a escola como um dos locais, por excelência, para o seu desenvolvimento.

2 – **Orientar/Definir um currículo** que incorpore as competências para o século 21, de modo a responder aos propósitos de educação integral e à visão de estudante que se quer formar (IAS, 2017b, p. 17, grifos nossos).

Com base nessas orientações, entendemos que o IAS se apresenta como um influenciador da formulação da reforma curricular. Ao indicar esses eixos, o IAS demonstra sua atuação junto ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação, como um grande incentivador das competências socioemocionais.

É importante analisarmos as capacidades humanas, que são descritas como competências socioemocionais no documento Reunião CONSED/ Belo Horizonte 17/08/201 apresentado abaixo.

#### **ABERTURA AO NOVO**

**Curiosidade para aprender** – É capaz de demonstrar interesse em ideias e uma paixão por aprender, entender e explorar temas intelectualmente; tem uma mentalidade inquisitiva que facilita o pensamento crítico e a resolução de problemas.

**Imaginação criativa** – É capaz de gerar novas maneiras de pensar e agir por meio da experimentação, brincadeira e aprender com seus erros, com visão.

**Interesse artístico** – É capaz de avaliar, apreciar e valorizar *design*, arte e beleza, o que deve ser experimentado ou expresso em escrita, visualmente, artes performáticas, música e outras formas de auto realização.

#### **AUTOGESTÃO (RESPONSABILIDADE/ CONSCIENCIOSIDADE)**

**Foco** – É capaz de focar a atenção e se concentrar na tarefa dada e evita distrações, mesmo quando realizando tarefas repetitivas.

**Responsabilidade** – Tem habilidades de autorregular o que precisa para completar as suas responsabilidades, cumprir seus compromissos, agir de maneira confiante e consistente, e inspirar confiança.

Essa competência tem uma conexão com amabilidade e deve ser importante para predizer o envolvimento cívico e comprometimento.

**Organização** – Tem habilidades organizacionais e atenção meticulosa a detalhes importantes para planejamento e execução de planos para objetivos de longo prazo.

**Determinação** – É capaz de estabelecer objetivos e metas para si mesmo, se motivar, trabalhar duro, e se entregar plenamente ao trabalho, tarefa ou projeto que deve completar. Essa competência é um lado proativo da autogestão.

**Persistência** – É capaz de superar obstáculos para que atinja objetivos importantes; implementar, persistir e terminar. A ênfase está em completar tarefas e terminar o que a pessoa iniciou, ao invés de procrastinar ou desistir.

Essa competência está relacionada a conceitos de perseverança, esforço.

### **ENGAJAMENTO COM OS OUTROS (EXTROVERSÃO)**

**Iniciativa social** – É capaz de abordar e se conectar com outras pessoas, tanto com amigos como pessoas desconhecidas, iniciando, mantendo e apreciando o contato social; é habilidoso em trabalhos de grupo, incluindo expressividade comunicativa como falar em público.

**Assertividade** – É capaz de falar o que acredita, expressar suas opiniões, necessidades e sentimentos, mobilizar as pessoas; consegue ser preciso e firme, sabe expressar suas ideias, defender uma posição e confrontar outros se necessário; coragem.

**Entusiasmo** – É capaz de demonstrar paixão e empolgação pela vida; vai ao encontro a suas atividades diárias com energia, entusiasmo e uma atitude positiva.

## AMABILIDADE

**Empatia** – É capaz de assumir a perspectiva dos outros e de utilizar habilidades de empatia para entender as necessidades e sentimentos dos outros, agindo com generosidade e consideração de acordo com essa percepção; constrói relacionamentos próximos ao ajudar, apoiar e dar assistência, tanto material quanto emocional; é uma pessoa generosa e de fácil convívio.

**Respeito** – É capaz de tratar outras pessoas com respeito e cortesia, da maneira como gostaria de ser tratado, considerando suas noções próprias de justiça, igualdade e tolerância.

**Confiança** – É capaz de perceber que outros têm boas intenções; é capaz de perdoar aqueles que cometem erros; evita ser ríspido e categórico, dá sempre uma segunda chance.

## RESILIÊNCIA EMOCIONAL (ESTABILIDADE EMOCIONAL)

**Tolerância ao estresse** – Sabe regular a ansiedade e a resposta ao estresse, não se preocupa excessivamente e é capaz de resolver problemas com calma.

**Autoconfiança** – Sente-se realizado consigo mesmo e sua vida; tem pensamentos positivos e mantém expectativas otimistas; antecipa o sucesso em suas ações; tem uma mentalidade de crescimento e proativa e não fica ruminando ou obcecado por fracassos ou frustrações.

**Tolerância à frustração** – Tem estratégias efetivas para regular frustração, raiva e irritação; é capaz de manter a tranquilidade e serenidade em face a frustrações, não é volátil.

**FONTE:** Adaptado pela autora, com base em IAS (2017b, p. 28-48).

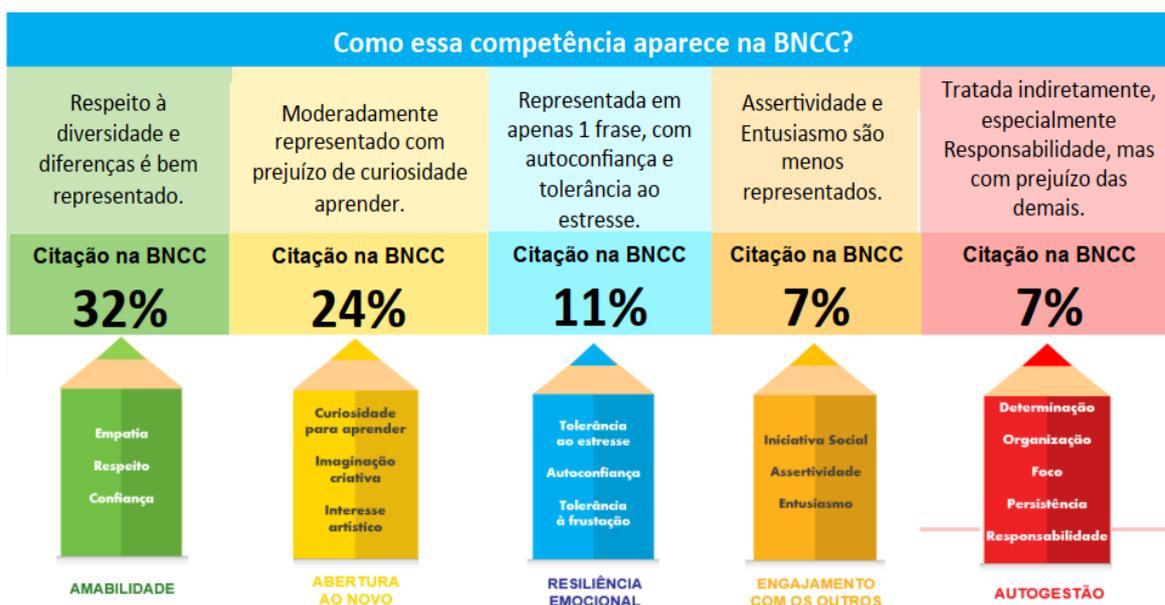
Compreendemos que o objetivo da participação do IAS, na III Reunião Ordinária do Consed, em Belo Horizonte, em 17 de agosto de 2017, era reafirmar que a BNCC é um documento contemporâneo e alinhado às necessidades de formação do atuais, para também divulgar seus programas de competências socioemocionais aos secretários estaduais de todo o país presentes na reunião.

Conforme observa-se na mídia eletrônica que noticiou a reunião:

Ainda durante o primeiro dia de reuniões do Consed, a presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, destacou em sua palestra, os programas educacionais promovidos pela instituição em parceria com os Estados. No Tocantins, 45 mil alunos estão sendo beneficiados com as formações de professores, metodologias e material didático do programa. No mês de agosto, o Governo do Estado está entregando os livros didáticos aos alunos que participam dos programas Acelera Brasil, Circuito Campeão e Se Liga (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO..., 2017).

O IAS fez o que chama de raio-X da BNCC, demonstrando que, além de formular, conduzir e orientar a política curricular, ainda busca meios de avaliar a BNCC. No documento *Reunião ordinária Consed*, essa avaliação geral do documento da BNCC sobre sua sintonia com as competências socioemocionais é matematicamente apresentada, conforme veremos na Figura 8.

Figura 8 – Balanço de competências socioemocionais realizado pelo IAS



(IAS, 2017b, p. 57)

Consideramos que, em relação ao Consed, o IAS e demais organizações e institutos ligados ao Movimento pela Base Nacional Comum, atuaram de modo “inspirador” na construção da BNCC, ou seja, imprimiram a dimensão socioemocional no referencial curricular em questão. No próximo item, abordaremos como a dimensão das competências socioemocionais é apresentada no documento BNCC.

## 2.2 As competências socioemocionais na BNCC

Na introdução da BNCC, estão descritas as orientações gerais para a Educação Básica, os princípios e valores orientadores que devem permear a elaboração dos currículos da educação escolar no Brasil (BRASIL, 2018). Por isso, a BNCC é considerada “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2018, p. 7).

No documento, o termo socioemocional aparece relacionado à competência. Ser competente significa:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

O termo socioemocional é citado apenas duas vezes, uma no texto introdutório da BNCC e outra no item “A área de linguagem e suas tecnologias” (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), referente à etapa do ensino médio, da seguinte forma:

Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a **dimensões socioemocionais**, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (BRASIL, 2018, p. 481).

Observamos que a BNCC apresenta as competências socioemocionais indissociada das áreas curriculares. Assim, no Brasil, diferentemente de outros países que optaram por uma disciplina específica para formar competências socioemocionais, buscou-se incluí-las em todo o currículo escolar.

Concordamos com Ciervo (2019), ao afirmar que o modo com que o termo socioemocional é utilizado na BNCC, poucas vezes, demonstra um “abrandamento do termo” (CIERVO, 2019, p.130), porém, mesmo que não exista

referência direta ao termo, os princípios de uma educação socioemocional, estão disseminados ao longo de todo o documento.

Entre as dez competências citadas no documento, entendemos que os itens 8, 9 e 10 expressam com mais evidência as competências socioemocionais, sendo seus objetivos levar os alunos a:

**8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

**9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

**10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10, grifos nossos).

A justificativa citada no documento é que as competências são uma tendência contemporânea, afinada às avaliações externas internacionais, como o Pisa, além de que dez estados brasileiros já adotam a perspectiva de competências em seus currículos (BRASIL, 2018).

A produção da BNCC contou com adeptos da perspectiva de competências, como por exemplo, Maria Inês Fini, professora e pesquisadora em Psicologia da Educação e especialista em Currículo e Avaliação, que atuou, de 1996 a 2002, no Inep/MEC, como Diretora de Avaliação para Certificação de Competências, tendo sido responsável pela criação e implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Ela também foi Diretora do Pisa no Brasil; em sua atuação no Inep, influenciou a adoção da perspectiva de competências no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1998 (SANTOS, 2015).

Conforme consta na BNCC, a opção pela dimensão de competências, decorre de que

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem **“saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas **complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as **aprendizagens essenciais** definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

A BNCC, desse modo, é baseada em perspectivas utilitaristas de ensino e aprendizagem, pois aponta para uma ação pedagógica que conduz os alunos à execução de tarefas e supervaloriza a aprendizagem por meio de experiências concretas promovidas pela instituição escolar, o que, supostamente, contribui para que os alunos aprendam a resolver os problemas no trabalho, na vida pessoal e na esfera social.

A Educação Básica é conclamada a promover a formação “integral”, visando

[...] a formação e o **desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e **integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto** – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

O texto da BNCC demonstra total sincronia com os princípios do educar para as competências socioemocionais e, em consequência com o IAS, vejamos:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, **comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, **saber lidar com a informação cada vez mais disponível**, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para

resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, grifos nossos).

Embora, no documento, o termo competência socioemocional seja citado apenas duas vezes, observamos que elas estão diluídas em uma série de palavras que, inclusive, não fazem parte do repertório linguístico dos professores como proativo, resiliência, empreendedorismo, protagonismo, educação integral, acolhimento, enfrentamento, entre outras.

Essa ênfase que espalha um novo léxico educacional conduz ao empobrecimento da ação didático-pedagógica, pois desloca o papel do professor de transmissor e mediador de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos para a dimensão socioemocional, disseminando a ideia de que, pelas experiências vivenciadas em sala de aula, os alunos aprenderão a conviver, a resolver conflitos com diálogo e aceitar a diversidade, características humanas que são obstaculizadas pelo modelo econômico.

Na BNCC, é reforçada a ideia de uma educação acolhedora, que passa a considerar a escola como uma instituição com a atribuição de oferecer apoio emocional e psicológico aos alunos, vejamos como isso ocorre nas etapas da Educação Básica.

Na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras<sup>59</sup> vivenciadas na instituição escolar são consideradas importantes e compreendidas como um meio para desenvolver competências socioemocionais.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o **desenvolvimento integral** das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, **a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções** (BRASIL, 2018, p. 37, grifos nossos).

---

<sup>59</sup> Goleman (2011a) destaca que as crianças aprendem a regular emoções e comportamentos nas atividades livres e no seio familiar. No entanto, entendemos que o fato de as crianças estarem mais solitárias, brincarem menos em espaços livres com outras crianças, impedem-nas desse aprendizado. Os núcleos familiares têm se alterado drasticamente devido às demandas do modo de produção capitalista. Os familiares trabalham muito e, na maioria das vezes, não têm tempo para educar as crianças emocionalmente. Desse modo, entendemos que essa demanda adentra o espaço escolar institucional, expressando-se na temática do brincar.

Concordamos com a relevância do brincar para o desenvolvimento humano, como meio de aprendizagem do autocontrole emocional. Porém o texto deixa transparecer que basta o convívio entre as crianças ou mesmo interagirem de modo colaborativo para que aprendam a conviver em uma sociedade cada vez mais marcada pela violência, pelos conflitos e que, principalmente, que limita o brincar no cotidiano infantil.

Na BNCC, a organização curricular da Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências<sup>60</sup>, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No Campo de Experiências *Eu, o outro e o nós*, identificamos a ênfase na aprendizagem relativa à regulação de emoções, sentimentos e comportamentos em sintonia com as competências socioemocionais.

Nos campos de experiências destacadas no Quadro 6, são explicitadas as habilidades que as crianças devem se apropriar; a tendência é reforçar comportamentos de boa convivência com o outro em sintonia com o educar para as competências socioemocionais.

Quadro 5 – Campo de experiências “o eu, o outro e o nós”

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</b>		
<b>Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)</b>	<b>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</b>	<b>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b>
<b>Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</b>	Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	Demonstrar <b>empatia</b> pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

<sup>60</sup> “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (BRASIL, 2018, p. 40).

<b>Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</b>	<b>Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.</b>	<b>Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</b>
<b>Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.</b>	Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	<b>Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</b>
<b>Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.</b>	<b>Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</b>	<b>Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</b>
<b>Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.</b>	Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

**FONTE:** Adaptado pela autora com base em BRASIL (2018, p. 45).

Observando esses objetivos da BNCC, entendemos que eles estão em total sintonia com as competências socioemocionais. A ênfase no comportamento empático, ou seja, na capacidade de a criança pequena se colocar no lugar do outro é reafirmado desde cedo.

Um ponto que nos chama a atenção é quanto ao fato de que a criança bem pequena (1 ano até 3) ter que desenvolver a capacidade de olhar para si mesma de modo positivo para enfrentar desafios. Essa é uma habilidade que, em nosso entendimento, responsabiliza a criança sobre a visão que ela tem de si mesma, sobre a constituição de sua autoestima, desconsiderando que a imagem que a criança constrói de si depende do contexto social em que vive.

Ensinar uma criança pequena a enfrentar desafios nos causa perplexidade, porque nos remete a pensar que como professores ensinaremos nossos alunos a se adaptarem a dinâmica da sociedade capitalista, sem questionamentos, ou seja, ao invés de questionar a realidade e ensinar nossos alunos a realizarem esse movimento, iremos impor sobre ele uma educação para adaptação.

Por conseguinte, tais orientações revelam-se em sintonia com orientações propostas por Heckman (2008) e por Goleman (2011a) de reforçar as

competências socioemocionais em crianças desde a Educação Infantil. Para Goleman (2011a, 2011b), a capacidade de exercer a empatia é uma característica comportamental essencial, tanto na esfera da inteligência emocional quanto na esfera social.

Ela é entendida como a habilidade de sentir o que o outro está sentindo, de se colocar na “pele” do outro, para isso a atenção ao outro passa a ser considerada uma competência socioemocional importante que deve ser ensinada desde cedo. A empatia é definida como a capacidade de captar as emoções alheias, para melhor compreender sentimentos, desejos e emoções:

[...] **a capacidade de identificar as emoções nos outros;** [...]. E se há duas posições morais que nossos tempos exigem são precisamente estas: **autocontrole e piedade** (GOLEMAN, 2011a, p. 26-27, grifos nossos).

Ou seja, ser inteligente social e emocional demandaria ter a capacidade de compadecimento com o sofrimento alheio, em contradição com o modelo de homem que o capital produz, cuja marca subjetiva é o individualismo. O indivíduo em questão sente piedade do outro, porém sem deter os instrumentos necessários para questionar a ordem estabelecida.

A BNCC reitera que a comunicação<sup>61</sup> é uma importante capacidade humana, de modo que o diálogo ganha espaço como uma competência socioemocional, pois supõe-se que, ao levar as crianças, desde pequenas, a exporem suas emoções e sentimentos e reconhecerem-se nos outros a boa convivência social poderia ser alcançada.

A prática de cuidado pessoal é uma capacidade reforçada e que também compõe o conjunto de capacidades socioemocionais. Com ela, a criança aprenderia a construir o senso de autocuidado, a fim de aprender a se autorresponsabilizar por sua saúde emocional e a se autoprotger dos múltiplos conflitos e dos desafios que surgirão ao longo de sua vida e que podem gerar sofrimento e adoecimento emocional. Isso nos permite interpretar que a saúde humana é compreendida de modo reducionista, como se manter a saúde fosse

---

<sup>61</sup> “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos **que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação**” (BRASIL, 2018, p. 65, grifos nossos).

uma questão de controle emocional puramente individual e escolhas pessoais deslocadas da realidade material.

No ensino médio, no item “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”, a sentença: escola que “**acolhe as juventudes**” aparece negritada cinco vezes (BRASIL, 2018, p. 464, grifos do documento). O que podemos interpretar com essas proposições é que os alunos, especialmente os adolescentes (em período crucial para o seu desenvolvimento emocional), chegam à escola com necessidades materiais, afetivas e emocionais que não estão sendo supridas nos âmbitos social e familiar, especialmente devido à violência doméstica, à pobreza e ao desemprego a que muitos estão expostos cotidianamente e, por consequência, acarretam carências acadêmicas.

Sendo assim, caberia à instituição de ensino promover práticas escolares que amenizem, do ponto de vista emocional, esses problemas. Nesses termos, a BNCC traz a premissa de que as competências socioemocionais dos alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, teriam o propósito de tornar os alunos mais resistentes e confiantes, como um caminho para melhorar a aprendizagem.

Em sintonia com as reformas propostas pela Lei nº 13.415 de 2017<sup>62</sup>, a BNCC orienta que a escola que acolhe o aluno do ensino médio deve ensinar as competências socioemocionais, de modo a:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como **competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade** (BRASIL, 2018, p. 466, grifos nossos).

Essa legislação propõe que o ensino médio possa ser organizado em itinerários formativos, ou mesmo por arranjos curriculares como proposta flexível, em sintonia com as orientações da BNCC.

---

<sup>62</sup> Altera LDBEN, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a contemplar a educação socioemocional, no seguinte trecho: “7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais**” (BRASIL, 1996, p. 25-26, grifos nossos).

A reforma orienta que 1800 horas sejam dedicadas a um currículo geral e 1200 para os itinerários formativos, que os sistemas educacionais terão autonomia para oferecer, em contradição com a ideia de que os alunos escolhem seu itinerário. Os itinerários serão articulados com as áreas propostas pela BNCC, mas podem ser trabalhadas de modo integrado, por exemplo Linguagem e Ciências Humanas, algumas áreas podem ser ou não trabalhadas de acordo com as possibilidades dos sistemas educacionais, ferindo o direito dos alunos de ter acesso a um currículo igualitário. Além desses itinerários, as escolas podem adotar componentes curriculares como Educação Financeira, ou mesmo a “disciplina” Projeto de Vida” (PARANÁ, 2021a).

Vejamos como a BNCC descreve o que são itinerários formativos:

*Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2018, p. 477, itálico do documento).*

No estado do Paraná, por exemplo, temos a disciplina Projeto de vida, desde 2020, em 24 escolas, nela os alunos discutem seus sonhos, desejos e autoconhecimento:

Haverá, ainda, atividades que abrangem o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e emocionais dos estudantes, incluindo a construção da sua identidade pessoal a partir do reconhecimento de suas características e seus interesses. Também serão trabalhados conceitos de cidadania, com orientações relativas aos comportamentos sociais e aos valores éticos necessários à vida em comunidade (PARANÁ, 2021b, s.p.).

A proposta dessa disciplina é valorizar o aluno emocionalmente, discutir objetivos de vida, ou até mesmo propor atividades cognitivas com o objetivo de formar comportamentos ideias, o que revela um empobrecimento do ensino público. Além do mais, é uma farsa afirmar que essa disciplina ajudará o estudante a escolher seu itinerário, quando na verdade quem escolhe são os sistemas de acordo com suas possibilidades e interesses.

Cabe destacar que o desenvolvimento de competências socioemocionais, propostas pela BNCC, tem desdobramentos na ação pedagógica do professor. Ao trazer um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica, o documento oferece elementos norteadores para o planejamento de aulas dos professores da Educação Básica.

Para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, algumas habilidades a serem desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, em sintonia com as competências socioemocionais, são:

**Escrever, em colaboração** com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

**Planejar, em colaboração** com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans* e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de **ferramentas digitais, em áudio ou vídeo**, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2018, p. 107, grifos nossos).

Por repetidas vezes, o documento sugere que o professor deve possibilitar práticas de colaboração e de trabalho em equipe na sala de aula, para alfabetizar o aluno, como um modo fortalecer a união de grupos de estudos. A prerrogativa é a de que o desenvolvimento do trabalho em grupo pode estimular os alunos, a se comportarem de maneira mais colaborativa em sociedade.

Os professores são orientados a planejar aulas de alfabetização, envolvendo temáticas de conscientização social. Para isso, devem explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.). Primeiramente esse direcionamento pedagógico desconsidera a realidade da ampla maioria das escolas públicas brasileiras que não possuem estes recursos tecnológicos, nem mesmo para que os professores planejem suas aulas.

De acordo com dados do INEP e do MEC de 2020, o acesso à internet para uso em práticas de ensino e aprendizagem nas redes municipais de ensino é de apenas 33%, o acesso à *tablet* para os alunos é de 6% (BRASIL, 2021). Esses dados nos revela os limites da proposição de uso de tecnológicas na escola para

práticas de alfabetização, ou mesmo de conscientização sobre temas sociais importantes.

Para o 3º ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, dentre as habilidades a serem desenvolvidas, encontra-se:

Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com **expressão de sentimentos** e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2018, p. 121, grifos nossos).

Assim, o professor, na perceptiva de formação das competências socioemocionais, ao trabalhar com o gênero textual carta, usaria o momento para ensinar os alunos a interpretarem sentimentos ou mesmo expressá-los.

A BNCC propõe no ensino fundamental a área específica do ensino religioso, em nosso entendimento, o objetivo central dessa área é promover comportamentos de convivência social e exercício democrático, de modo a combater comportamentos de discriminação e intolerância (BRASIL, 2018).

É interessante como essa ideia de religiosidade traz sintonia com o educar socioemocional. Vejamos:

A Secretária de Educação da cidade do Rio de Janeiro, Claudia Costin, relatou o caso de uma professora do 1º ano, em uma escola em zona de alto risco, que estabeleceu a rotina de iniciar as aulas com uma roda de conversa sobre o que afligia as crianças, e depois rezar um Pai Nosso, de mãos dadas, dizendo "*Agora todos os problemas acabaram*". Essa professora obteve ótimos resultados de aprendizagem com essa turma. Isso significa que rezar é a solução? Claro que não. Claudia Costin ressaltou que essa foi a forma particular que essa professora encontrou para cuidar e estimular, nos seus alunos, as suas competências emocionais, mesmo que, provavelmente, não tivesse a consciência e a clareza da intencionalidade de suas ações (ABED, 2016, p. 123).

Nesse sentido, religiosidade atualmente carrega sintonia com a educação socioemocional, essa área, proposta pela BNCC, pode ser explicada em um contexto em que os conflitos humanos se intensificam, demandando a instituição escolar ações para frear esse processo de obstaculização das formas de sociabilidade humana.

No ensino médio, em Língua Portuguesa, observamos as seguintes proposições formativas para os alunos:

Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando **a escuta atenta**, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao **entendimento e ao bem comum** (BRASIL, 2018, p. 514, grifos nossos).

Embora nos campos de habilidades o documento não faça referência explícita ao termo competências socioemocionais, elas ficam diluídas em atitudes e comportamentos que são diretamente prescritos para os professores ensinarem aos seus alunos.

Analisamos que o documento da BNCC reforça a ideia de uma educação redentora da sociedade, capaz de amenizar os conflitos existentes em uma sociedade de classes antagônicas, cuja marca é acentuação de desigualdades sociais e múltiplos conflitos entre os homens. Assim, comportamentos idealizados são reforçados pela via escola, como ser amoroso, capazes de valorizar o outro e dialogar, em contradição com a possibilidade de construção destes comportamentos pela via da realidade material.

Entendemos que uma prática pedagógica focada em comportamentos e em habilidades emocionais tende a ser prejudicial ao processo de ensino e de aprendizagem, pois o tempo escolar, que deveria ser dedicado à apropriação da língua, à alfabetização, à aprendizagem da Arte, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, é empregado em questões secundárias, dissolvendo a única oportunidade que muitas crianças das escolas públicas têm para se apropriar desses conhecimentos.

No próximo item, explicitaremos o alinhamento proposto pela BNCC com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), quanto às competências socioemocionais.

### 2.3 Agenda 2030 para a Educação e as competências socioemocionais

Entre 19 e 22 de maio de 2015, na Coreia do Sul, na cidade de Incheon, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, organizado conjuntamente pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial, Fundo de Populações das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ONU Mulheres e Agência das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). No encontro, que contou com representantes de 160 países, foi firmado um pacto global para reduzir a pobreza, as desigualdades, equilibrar a sustentabilidade social, econômica e ambiental, o que resultou na *Declaração de Incheon para a Educação 2030* (UNESCO *et al.*, 2016).

A partir do evento, foi formulado o documento *Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos* (UNESCO *et al.*, 2016), cujo objetivo foi estabelecer metas para a educação a serem seguidas pelos governos.

No documento, é apontada a necessidade de construção de uma “nova visão” de educação mundial de 2015 até 2030. A UNESCO, instituição responsável por conduzir a elaboração da agenda para a educação, destaca que a instituição escolar deve ser resiliente, para atuar em locais de instabilidade, promovendo ambientes “saudáveis, acolhedores e livres de violência” (UNESCO, *et al.*, 2016, p. 5). A partir das indicações da UNESCO, as escolas devem ser “[...] atuantes em situações de crises, violência, ataques, desastres naturais e **pandemias** [...]” (UNESCO, *et al.*, 2016, p. 5, grifos nossos).

O debate, que articula diminuição da violência a características psicológicas socioemocionais, tende a resumir as práticas violentas a atos de sujeitos isolados, desconsiderando que a violência é intrínseca e estruturante do movimento do capital. Essa interpretação do real é um instrumento político e ideológico de dominação que oculta que em uma sociedade de classes, existe a apropriação privada da riqueza produzida socialmente, um fenômeno extremamente violento.

Neste esquema de utilização política-ideológica da violência, nunca se questiona o controle sobre o aparelho de repressão, os crimes de colarinho branco, as grandes negociatas, os acidentes provocados por falta de segurança no trabalho e a morte pela miséria. Todas estas questões são relegadas a um segundo plano (OLIVEN, 2010, p.12).

De acordo com Soares, Vieira e Costa (2019), a violência só pode ser compreendida como um fenômeno estrutural, que embora não tenha nascido na sociedade do capital, tem nela um terreno fértil de reprodução, a exploração do trabalho, as desigualdades e aumento da pobreza são formas de violência chanceladas pelo Estado. Ou seja, querer reduzir um dilema socialmente produzido a escolhas dos sujeitos com determinadas competências, limita o debate, além de ocultar o movimento do real que gera esse fenômeno.

Esse direcionamento da UNESCO nos remete às reflexões de Morin (2011) sobre a educação para o século XXI, em *Os sete saberes necessários a educação do futuro*, o autor demonstra ser indispensável a capacidade de enfrentamento a situações de riscos e incertezas.

Carvalho (2016) apresenta os sete saberes:

Esses saberes, segundo o autor, são: 1) preparação para enfrentar riscos permanentes de erro e ilusão, **armando a mente para a lucidez**; 2) estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre o todo e as partes em um mundo complexo; 3) ensinar a condição humana; 4) ensinar a identidade terrena, mostrando que todos os seres humanos partilham de um destino comum; 5) **ensinar a enfrentar as incertezas, os imprevistos e o inesperado**; 6) ensinar a compreensão; e 7) ensinar a ética do gênero humano, compreendendo que o indivíduo é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie (CARVALHO, 2016, p. 81).

Esse excerto nos leva a refletir que, em contextos de crises econômicas, desastres ambientais ou pandêmicos, as possibilidades de sobrevivência humana ficam ameaçadas e a escola é acionada para armar o sujeito com capacidades que os levem a não se desesperar, a não perder sua lucidez e a manter a estabilidade emocional.

Tais proposições nos remetem a pensarmos na aceitação resignada da barbárie social que vivemos, em contextos de ameaça à vida humana, diante de

mortes, desastres e terrorismos, em que as pessoas perdem seus familiares, amigos, vizinhos, assim como suas referências e moradias, diante de realidades capazes de destruição física e emocional, elas precisarão ter um conjunto de competências, ou seja, o “autocontrole” emocional que as ajudem a se conformarem para prosseguir na vida, de modo estável, sem se revoltar, para não colocarem a reprodução social em risco.

De acordo com Carvalho (2016), esses princípios educacionais objetivam:

[...] situar a educação na totalidade dos desafios e incertezas do nosso tempo, o que requer uma formação cidadã baseada em uma nova ética. [...] [A] educação do futuro deve estimular a compreensão, a responsabilidade, a harmonização, a percepção global e a unidade da diversidade cultural como resultado de opções espontâneas, individuais, em prol do coletivo, além do reconhecimento de novas formas de solidariedade por parte dos indivíduos (CARVALHO, 2016, p. 81).

O pensamento, nessa visão, resulta de escolhas que os sujeitos fazem. Ele é desconectado de qualquer relação com o modo como os homens produzem suas vidas, como trabalham, sem considerar que a materialidade é determinante do tipo de pensamento que os homens desenvolvem.

O pensamento deve, então, **armar-se e aguerrir-se** para enfrentar a incerteza. Tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as **oportunidades** de riscos como os riscos das oportunidades (MORIN, 2000, p. 91, grifos nossos).

A “educação de qualidade” é descrita como aquela capaz de preparar os sujeitos para suportar as adversidades, os riscos e as incertezas, preparando-os, inclusive, para tirar vantagens e para encontrar oportunidades nessas situações. Essa perspectiva sobre o que é educar para as competências socioemocionais é sinônimo de educação para a resiliência, de alfabetização emocional, ou mesmo de inteligência emocional.

Esses temas ganham notoriedade na Agenda 2030 para educação e influenciam documentos curriculares, como a BNCC, que são atuais, no entanto, desde meados dos anos de 1990, autores, a exemplo de Celso Antunes, publicam obras referentes: *A inteligência emocional na construção do novo eu* (ANTUNES, 1997); *Alfabetização Emocional: novas estratégias*, (ANTUNES, 1999);

*Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade* (ANTUNES, 2011). Podemos citar também José Tavares, com o título *Resiliência e educação* (TAVARES, 2002).

Além de considerar que é importante desenvolver sistemas educacionais resilientes<sup>63</sup>, para atender a segmentos pobres da população, Antunes (2011) entende que as condições precárias de vida podem, inclusive, tornar as pessoas mais fortes. Portanto, os problemas sociais, ao invés serem combatidos, são considerados fonte de aprendizagem e de fortalecimento do “Eu”.

A maior parte dos moradores de favelas ou cortiços ou mesmo os muitos sem-teto que perambulam pelas ruas das cidades médias e grandes constituem exemplos de pessoas ou comunidades resilientes. [...] À alimentação insatisfatória somam-se os riscos persistentes da violência, abuso sexual, perda de amigo, da carência no vestir e no morar, da segregação e desrespeito, do desemprego e de inúmeras doenças, mas, **a despeito disso tudo, não apenas sobrevivem, mas ainda conseguem se organizar, construir momentos autênticos de alegria e fazer para seu horizonte de vida projetos e planos.** A criança humana que, entre todos os mamíferos, é a mais frágil ao nascer [...] reuni poucas condições de sobrevivência e vê-se cercada de agressões de toda a natureza. **Mesmo assim muitas sobrevivem e, mais tarde, inventam formas de se organizarem enfrentando e superando terríveis perturbações sociais.** É a resiliência que determina o grau e os esquemas de defesa que serão desenvolvidos; fortalece os sistemas de resistência (ANTUNES, 2011, p. 15, grifos nossos).

De nossa perspectiva, essas afirmativas devem ser refutadas, porque acreditamos que devemos superar as causas geradoras das condições de pobreza para tornar as pessoas fortes. Não podemos cair em um discurso que entende que a pobreza é fonte de resiliência e aprendizagem, o ser humano pode ser muito mais alegre, responsável e criativo, se tiver garantidas suas condições de dignidade. A pobreza não pode, de modo algum, ser entendida como fonte de fortalecimento humano; ela deve ser vista como uma condição que devemos superar, pois gera a degradação, promove um processo de desumanização, conforme abordaremos no terceiro capítulo.

Outro diagnóstico da UNESCO para determinar a educação socioemocional são os altos índices de violência escolar, de práticas de *bullying*,

---

<sup>63</sup> Segundo Antunes (2011), o termo é exaustivamente debatido em organizações empresariais, retirado da física e engenharia, relacionado à capacidade de sofrer uma deformação e se adaptar.

de abuso, de violência física, de assédio e de discriminação, vividas por 246 milhões de alunos dentro ou nas proximidades das escolas (UNESCO, *et al.*, 2016). Assim, a solução apresentada seria buscar critérios e padronização para as habilidades necessárias para, a partir disso, construir instrumentos eficazes de avaliação e monitoramento (UNESCO *et al.*, 2016).

O que é desconsiderado no salvacionismo proposto pelo educar socioemocional é o fato de que a escola também é um espaço que reproduz as hierarquias sociais, os preconceitos e estereótipos, nela a cultura violenta e a opressão gerada pelo capital estão presentes, levando-nos a refletir que temos que romper com a idealização das instituições de ensino.

Em sintonia com essas proposições, entre os dias 25 e 27 de setembro de 2015, na cidade de Nova Iorque, na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), ocorreu outro encontro que reuniu organizações internacionais e chefes de estados de 193 países, quando foram firmados compromissos com os 17 “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODS), que são compostos por metas a serem atingidas até 2030 (ONUBR, 2015), tal como sistematizado na Figura 9.

Figura 9 – 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)





Fonte: (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, s.d.)

Para que esses 17 objetivos possam ser atingidos, a educação ganha destaque, a UNESCO (2017), segundo seus argumentos, tem um papel de liderança em promover um Programa de Ação Global:

**A educação é tanto um objetivo em si mesmo como um meio para atingir todos os outros ODS.** Não é apenas uma parte integrante do desenvolvimento sustentável, mas também um fator fundamental para a sua consecução. É por isso que a educação representa uma estratégia essencial na busca pela concretização dos ODS (UNESCO, 2017, p. 1, grifos nossos).

A meta 3 enfatiza a saúde e bem-estar, em sintonia com a ênfase que as competências socioemocionais dão a saúde emocional para construção de uma vida saudável, conceitos que estão em voga nos discursos sociais, devido ao aprofundamento das contradições de nossa sociedade atual. Fator esse que gera empecilhos para as pessoas manterem esse modelo de saúde proposto, isso porque tem que trabalhar mais horas e tem o custo de vida aumentado, o que gera impactos na saúde alimentar e emocional, ou seja, teorizam sobre a saúde, mas na prática, a sociedade promove múltiplos meios de adoecimento.

Já a meta 4, referente à educação de qualidade, nos remete especificamente a ação escolar. Para analisarmos essa questão, selecionamos o documento da UNESCO (2017), denominado *Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem*.

De acordo com esse documento, nem todos os tipos de educação apoiam o desenvolvimento sustentável. Para isso, a educação deverá:

[...] capacita[r] os educandos a tomar decisões informadas e adotar ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras (UNESCO, 2017, p. 7).

Embora no documento muitas nomenclaturas e tipos de competências sejam apresentados como chaves para o desenvolvimento sustentável, selecionamos os que mais se relacionam com nossa questão:

Competência de colaboração: habilidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (**empatia**); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas. [...] Competência de autoconhecimento: habilidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e **lidar com os próprios sentimentos e desejos** (UNESCO, 2017, p. 10, grifos nossos).

O conceito de autoconhecimento não é entendido como um meio de reflexão sobre a dominação que vivemos, mas sim um olhar para si para se adaptar a situações adversas, o que em nosso entendimento tem um grande potencial de ampliar as formas de sofrimento humano, ou mesmo de adoecimento, conforme analisaremos no terceiro capítulo.

O campo socioemocional é definido da seguinte forma:

O **campo socioemocional** inclui habilidades sociais que permitem que os educandos colaborem, negociem e se comuniquem para promover os ODS, bem como habilidades de autorreflexão, valores, atitudes e motivações que permitem que os educandos se desenvolvam (UNESCO, 2017, p. 11, grifos do autor).

Todos os 17 ODS se desdobram em prescrições de comportamentos descritos como “Objetivos de aprendizagem socioemocional”. Selecionamos alguns objetivos<sup>64</sup> que mais estão relacionados a nossa pesquisa, organizando-os no Quadro 6.

Quadro 6 – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável desdobrados em aprendizagem socioemocional

1 – ODS – Erradicação da Pobreza
<b>Objetivos de aprendizagem socioemocional</b>

<sup>64</sup> Os demais objetivos de desenvolvimento sustentável e objetivos de aprendizagem socioemocional podem ser visualizados no anexo C.

1 – O educando é capaz de colaborar com outros para empoderar indivíduos e comunidades de forma a influenciar a mudança na distribuição de poder e recursos na comunidade e em outras instâncias.
2 – O educando é capaz de aumentar a consciência a respeito de extremos de pobreza e riqueza e incentivar o diálogo sobre as soluções.
3 – O educando é capaz de mostrar sensibilidade para as questões da pobreza, bem como empatia e solidariedade com os pobres e aqueles em situação de vulnerabilidade.
4 – O educando é capaz de identificar suas experiências pessoais e preconceitos em relação à pobreza.
5 – O educando é capaz de refletir criticamente sobre o próprio papel na manutenção de estruturas globais de desigualdade.
2 – ODS – Fome e agricultura sustentável
<b>Objetivos de aprendizagem socioemocional</b>
1 – O educando é capaz de comunicar-se sobre as questões e as conexões entre o combate à fome e a promoção da agricultura sustentável e melhoria da nutrição.
2 – O educando é capaz de colaborar com outros para incentivá-los e empoderá-los para combater a fome e promover a agricultura sustentável e a melhoria da nutrição.
3 – O educando é capaz de criar uma visão de um mundo sem fome e desnutrição.
4 – O educando é capaz de refletir sobre seus próprios valores e lidar com valores, atitudes e estratégias divergentes em relação ao combate à fome e à desnutrição, assim como em relação à promoção da agricultura sustentável.
5 – O educando é capaz de sentir empatia, responsabilidade e solidariedade pelas pessoas que sofrem de fome e desnutrição.
3 – ODS – Saúde e bem-estar
<b>Objetivos de aprendizagem socioemocional</b>
1 – O educando é capaz de interagir com as pessoas que sofrem de doenças, e sentir empatia pela situação e pelo sentimento delas.
2 – O educando é capaz de comunicar-se sobre questões de saúde, incluindo

a saúde sexual e reprodutiva, e bem-estar, especialmente para argumentar em favor de estratégias de prevenção para promover a saúde e o bem-estar.
<b>3 – O educando é capaz de incentivar outros a decidirem e agirem em favor da promoção da saúde e do bem-estar para todos.</b>
<b>4 – O educando é capaz de criar uma compreensão holística de uma vida saudável e de bem-estar, assim como esclarecer valores, crenças e atitudes relacionadas.</b>
<b>5 – O educando é capaz de desenvolver um compromisso pessoal com a promoção da saúde e do bem-estar para si mesmo, sua família e outros, inclusive considerando trabalho voluntário ou profissional em saúde e assistência social.</b>
4 – ODS – Educação de qualidade
<b>Objetivos de aprendizagem socioemocional</b>
<b>1 – O educando é capaz de aumentar a conscientização sobre a importância da educação de qualidade para todas e todos, de uma abordagem humanística e holística à educação, da EDS e abordagens afins.</b>
<b>2 – O educando é capaz, por meio de métodos participativos, de motivar e capacitar outros para exigirem e aproveitarem educacionais.</b>
<b>3 – O educando é capaz de reconhecer o valor intrínseco da educação e analisar e identificar as próprias necessidades de aprendizagem no seu desenvolvimento pessoal.</b>
<b>4 – O educando é capaz de reconhecer a importância das próprias habilidades para melhorar sua vida, particularmente para o emprego e o empreendedorismo.</b>
<b>5 – O educando é capaz de envolver-se pessoalmente com a EDS.</b>
5 – ODS – Igualdade de gênero
<b>Objetivos de aprendizagem socioemocional</b>
<b>1 – O educando é capaz de reconhecer e questionar a percepção tradicional dos papéis de gênero em uma abordagem crítica, respeitando a sensibilidade cultural.</b>

2 – O educando é capaz de identificar e denunciar <b>todas as formas de discriminação de gênero e debater os benefícios do pleno empoderamento de todos os gêneros.</b>
3 – O educando é capaz de conectar-se com outras pessoas que trabalham para acabar com a discriminação e a violência de gênero, fortalecer as pessoas que ainda podem estar impotentes e promover o respeito e a igualdade plena em todos os níveis.
4 – O educando é capaz de refletir sobre a própria identidade de gênero e papéis de gênero.
5 – O educando é capaz de sentir empatia e solidariedade em relação às pessoas que divergem das suas expectativas e papéis de gênero, pessoais ou da comunidade.
8 – ODS – Trabalho decente e crescimento econômico
<b>Objetivos de aprendizagem socioemocional</b>
1 – O educando é capaz de discutir <b>modelos econômicos e visões de futuro da economia e da sociedade de forma crítica e comunicá-los nas esferas públicas.</b>
2 – O educando é capaz de colaborar com outras pessoas para exigir dos políticos e de seu empregador <b>salários justos, salário igual para trabalho igual e direitos trabalhistas.</b>
3 – O educando é capaz de compreender como o próprio consumo afeta as <b>condições de trabalho dos outros na economia global.</b>
4 – O educando é capaz de identificar <b>seus direitos individuais e esclarecer suas necessidades e valores relacionados ao trabalho.</b>
5 – O educando é capaz de desenvolver <b>uma visão e planos para a própria vida econômica com base na análise das suas competências e seus contextos.</b>
10 – ODS – Redução das desigualdades
<b>Objetivos de aprendizagem socioemocional</b>
1 – O educando é capaz de conscientizar <b>os outros a respeito das desigualdades.</b>
2. O educando é capaz de sentir empatia e solidariedade em relação às

<b>peças que são discriminadas.</b>
<b>3. O educando é capaz de negociar os direitos dos diferentes grupos com base em valores comuns e princípios éticos.</b>
<b>4. O educando se torna consciente das desigualdades em seu entorno, bem como no resto do mundo, e é capaz de reconhecer suas consequências problemáticas.</b>
<b>5. O educando é capaz de manter uma visão de um mundo justo e igualitário.</b>
12 – ODS – Consumo e produção responsável
<b>Objetivos de aprendizagem socioemocional</b>
<b>1 – O educando é capaz de comunicar a necessidade de práticas sustentáveis de produção e consumo.</b>
<b>2 – O educando é capaz de incentivar outros a se envolverem em práticas sustentáveis de consumo e produção.</b>
<b>3 – O educando é capaz de diferenciar entre necessidades e desejos e refletir sobre seu próprio comportamento como consumidor individual à luz das necessidades do mundo natural, de outras pessoas, culturas e países, e das gerações futuras.</b>
<b>4 – O educando é capaz de imaginar estilos de vida sustentáveis.</b>
<b>5 – O educando é capaz de sentir-se responsável pelos impactos ambientais e sociais de seu próprio comportamento individual como produtor ou consumidor.</b>

**Fonte:** Adaptado pela autora (UNESCO, 2017, p. 12- 44).

As orientações da UNESCO, referentes à Agenda 2030 para Educação, contemplam a aprendizagem socioemocional. Destacamos alguns objetivos de aprendizagem amplamente repetidos, como por exemplo, conectar, sentir empatia, ser resiliente, solidarizar, refletir, convencer, sentir, criar visões, incentivar e argumentar, pois nos ajudam a compreender o modelo de sujeito que se pretende formar.

Não encontramos nessas tabelas a ênfase aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que promovem a interpretação os fenômenos da natureza e

da sociedade. Os quadros de competências socioemocionais valorizam aprendizagens de ações e modos de comportamento que condizem com uma forma de se emocionar ou mesmo lidar com as emoções alheias, o que demonstra, mais uma vez, um empobrecimento da ação educativa.

A UNESCO (2017) desdobra os ODS em três dimensões, sendo elas Objetivos de aprendizagem cognitiva; Objetivos de aprendizagem socioemocional e Objetivos de aprendizagem comportamental. Porém, quando avaliamos o teor das dimensões cognitivas proposta pela UNESCO (2017), fica evidente a retração do pensamento crítico, ou mesmo dos conceitos científicos, filosóficos e artísticos. Vejamos alguns na Figura 10.

Figura 10 – Aprendizagem cognitiva conforme a UNESCO

Tabela 1.2.3 Objetivos de aprendizagem para o ODS 3 “Saúde e bem-estar”	
<b>Objetivos de aprendizagem cognitiva</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O educando conhece conceitos de saúde, higiene e bem-estar e pode refletir criticamente sobre eles, incluindo uma compreensão da importância do gênero na saúde e bem-estar.</li> <li>2. O educando conhece fatos e números sobre as doenças transmissíveis e não transmissíveis mais graves, bem como os grupos e as regiões mais vulneráveis a doenças e morte prematura.</li> <li>3. O educando entende as dimensões sociais, políticas e econômicas da saúde e do bem-estar e tem conhecimento sobre os efeitos da publicidade e sobre estratégias para promover a saúde e o bem-estar.</li> <li>4. O educando entende a importância da saúde mental. O educando entende os impactos negativos de comportamentos como a xenofobia, a discriminação e o <i>bullying</i> na saúde mental e no bem-estar emocional e como a dependência de álcool, tabaco ou outras drogas causam danos à saúde e ao bem-estar.</li> <li>5. O educando conhece estratégias de prevenção relevantes para promover a saúde física e mental positiva e o bem-estar, incluindo a saúde sexual e reprodutiva e informações sobre o tema, e tem conhecimento sobre alerta precoce e redução de riscos.</li> </ol>

Fonte: (UNESCO, 2017, p. 16).

Analisando, por exemplo, o item 4, as temáticas sobre problemas sociais aparecem, mas de modo superficial, sem um desvelamento dos elementos sociais e econômicos que produzem problemas como o uso de drogas, ou mesmo os comportamentos conflituos, o que reforça a responsabilidade do sujeito sobre o cuidado com a saúde emocional, desconectando o debate da universalidade das relações sociais.

Embora nesse documento a UNESCO (2017) não faça referência ao *Big Five*, as cinco dimensões do desenvolvimento humano (abertura ao novo, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e estabilidade emocional) estão diluídas nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e se desdobram não apenas em aprendizagens socioemocionais, mas também em aprendizagens cognitivas.

Em resumo, nas proposições da Agenda 2030 para educação, sobressaem capacidades, como: conscientização do outro pelo diálogo; conectividade e solidariedade; empatia a grupos sociais diversos; compromisso com um consumo sustentável; comportamento resiliente e responsável pela própria saúde.

Cabe lembrar que a BNCC alinha-se às proposições Agenda 2030<sup>65</sup> e, com sua institucionalização, as competências socioemocionais passam a ser enfatizadas em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como na formação inicial e continuada dos professores, nos materiais didáticos e em instrumentos de avaliação em larga escala, conforme constata-se nas seguintes legislações brasileiras: Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), que orienta a reforma do Ensino Médio; a 3ª versão do parecer que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, formulado pelo CNE (BRASIL, 2019a); a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019b) e o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019c), que trata sobre a Política Nacional de Alfabetização.

No próximo capítulo, analisaremos as intencionalidades do educar para as competências socioemocionais, nosso objetivo é responder o seguinte problema de pesquisa: Por que a política educacional na atualidade atribui como função escolar o educar para as competências socioemocionais?

Adentraremos o modo em que os homens produzem sua existência, nesse momento histórico, para analisar como nossa sociedade obstaculiza o ser social

---

<sup>65</sup> Conforme a BNCC, ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 8).

demandando de uma educação escolar socioemocional para manter a sociabilidade necessária a reprodução da sociedade do capital.

### 3 A ACUMULAÇÃO PRODUTIVA DE BASE FLEXÍVEL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A SUBJETIVIDADE

*Pare no sistema  
Alguém me desconfigurou  
Aonde estão meus olhos de robô?  
Eu não sabia, eu não tinha percebido*

*Eu sempre achei que era vivo  
Parafuso e fluido em lugar de articulação  
Até achava que aqui batia um coração  
Nada é orgânico, é tudo programado  
E eu achando que tinha me libertado*

*Mas lá vem eles novamente  
Eu sei o que vão fazer  
Reinstalar o sistema*

*Pense, fale, compre, beba  
Leia, vote, não se esqueça  
Use, seja, ouça, diga  
Tenha, more, gaste e viva*

*[...]*

*Não, senhor*

*Sim, senhor*

*Não, senhor*

*Sim, senhor*

*[...]*

*(Admirável Chip Novo, Pitty)*

Com o objetivo de responder o nosso problema de pesquisa, “por que a política educacional na atualidade atribui como função escolar o educar para as competências socioemocionais?”, neste capítulo, analisaremos como o trabalho está organizado em nossa sociedade, por meio do modelo de acumulação produtiva de base flexível e como ocorre o processo de obstaculização de capacidades humanas fundamental para a constituição do ser social.

#### 3.1 O modelo produtivo taylorista/ fordista e a subjetividade humana

Desde 1970, estamos vivenciando a recomposição do capital, que exigiu a reestruturação produtiva com a substituição do modelo de acumulação produtivo taylorista/fordista para o modelo flexível, marcado pela financeirização da

economia, com o predomínio do capital financeiro sobre o produtivo, e a substituição do modelo Keynesiano de atuação estatal por meio de políticas neoliberais.

O modelo taylorista/fordista, anterior ao modelo flexível, foi pautado na divisão técnica minuciosa do trabalho – na cisão entre planejamento e execução, com controle dos gestos do trabalhador. Nessa organização produtiva, nenhuma decisão era tomada sem passar pela análise da gerência, mesmo que os problemas demorassem para serem resolvidos (SENNETT, 2012). Os trabalhadores viviam uma realidade que, embora fosse exaustiva, propiciava a subjetividade senso de direção de sua conduta e tarefas (SENNETT, 2012).

A construção de laços entre os trabalhadores (SENNETT, 2012), era possível, mesmo em precárias condições de trabalho, com um gerente impessoal e autoritário, os trabalhadores se mantinham unidos em um mesmo ambiente, o que oportunizava que tivessem senso de pertencimento e companheirismo (BARRETO; HELOANI, 2015).

Sob a égide do taylorismo/fordismo, por um lado a rotina era exaustiva e dolorosa, devido ao ritmo acelerado imposto pela divisão do trabalho e a introdução da esteira rolante, mas por outro lado ela contribuía para manter a estabilidade do trabalhador e sua especialização no trabalho, bem como para tornar as relações humanas mais estáveis: **“a rotina pode degradar, mas também proteger; pode decompor o trabalho, mas também compor uma vida”** (SENNETT, 2012, p. 48, grifos nossos).

Essas relações de trabalho deram origem a um sindicalismo forte, à utilização da mão de obra em larga escala e à produção em massa de bens duráveis. Em decorrência, foi realizado um acordo entre capital e trabalho, com uma política de Estado de bem-estar social, que estimulava o pleno emprego e melhor distribuição de renda, por isso esse momento, após Segunda Guerra Mundial (1939-1945), é conhecido como a “era de ouro do capital” (HOBSBAWM, 1995).

A “era de ouro” ou “anos dourados” foi um contexto de expansão econômica, de desenvolvimento e progresso industrial<sup>66</sup>, que permitiu acesso a

---

<sup>66</sup> Um desenvolvimento impulsionado pelos conhecimentos gerados nas duas Guerras Mundiais (HOBSBAWM, 1995).

um consumo nunca antes vivenciado. Com os níveis de desemprego na Europa muito baixos, existia uma grande confiança no capital e na prosperidade por ele gerada. A sociedade acreditava que “[...] tudo na economia iria para a frente e para o alto eternamente” (HOBSBAWM, 1995, p. 254-255).

Com um Estado interventor que garantia direitos aos trabalhadores, via políticas keynesianas, a realidade era de “[...] pleno emprego e [...] em menor medida [...] redução da desigualdade econômica, isto é, um compromisso com a seguridade social e previdenciária” (HOBSBAWM, 1995, p. 264).

O padrão de sociabilidade capitalista, no período do pós-guerra, ofereceu níveis de emprego razoavelmente pleno, relações formais de trabalho, padrões para o salário e direitos sociais que permitiam à classe trabalhadora construir uma vida relativamente estável. Esse processo não ocorreu, no entanto, sem a organização e lutas operárias por direitos sociais e trabalhistas e pela participação na riqueza socialmente produzida, o que envolveu a regulamentação por lei das relações entre empregados e empregadores e a transformação do Estado em um palco de luta que internalizou relações de classe (HARVEY, 2011).

Os comportamentos e hábitos eram compatíveis com a forma de organização e gestão do trabalho, isso significou que a identidade do homem coletivo, em consonância com o padrão produtivo, pautava-se na disciplina e que os laços ou vínculos sociais comuns ou compartilhados pelo conjunto de seres humanos envolviam todas as dimensões da vida humana, incluindo a constituição de famílias e a sexualidade (GRAMSCI, 2001).

Portanto, as condições objetivas de vida exigiam dos homens responsabilidade com seu trabalho e com seus familiares, ao mesmo tempo que lhes oferecia meios de pensar a longo prazo, de poupar e de planejar um futuro, uma realidade social que configurou um modelo de subjetividade<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Segundo Leontiev (1978), a subjetividade refere-se ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente no indivíduo; ocorrendo de tal forma que esse pertencimento se torna único, singular. Nas palavras do próprio autor: “A tese de que o reflexo psíquico da realidade é sua imagem subjetiva indica que a imagem pertence ao sujeito real da vida. Mas o conceito de subjetividade da imagem no sentido de seu pertencimento ao sujeito da vida, implica a indicação de sua atividade” (p. 46). “Por isso, o conceito de subjetividade da imagem inclui o conceito de parcialidade do sujeito. (...) Aliás, é muito importante destacar que essa parcialidade está objetivamente determinada e que se expressa não na inadequação da imagem (ainda que também possa expressar-se nela), mas em que esta permite penetrar ativamente na realidade. Dito de outro modo, a subjetividade no nível do reflexo sensorial não deve ser compreendida como

Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company<sup>68</sup>, com a finalidade de disciplinar o comportamento do trabalhador para a execução das tarefas e potencializar seu rendimento, propôs não apenas aumentar os salários (para ampliar a produtividade dos trabalhadores), mas também construiu bairros operários, com infraestrutura como um meio para conquistar a lealdade dos trabalhadores e manter laços sociais comunitários.

O período de crescimento econômico e estabilidade do capital, com políticas de bem-estar social começou a dar sinais de esgotamento a partir dos anos de 1960, acentuando-se com a crise de 1970:

[...] o ideal a que aspirava a Era de Ouro, embora só se realizasse aos poucos, era a produção, ou mesmo o serviço, sem seres humanos, **robôs automatizados montando carros, espaços silenciosos cheios de bancos de computadores controlando a produção de energia, trens sem maquinistas**. Os seres humanos só eram essenciais para tal economia num aspecto: como compradores de bens e serviços. **Aí estava o seu problema central** (HOBSBAWM, 1995, p. 262, grifos nossos).

A tecnologia empreendida na produção, para ampliar a produção e lucratividade, levou ao desemprego e a ressecção. Com uma alta capacidade de produção, a quantidade de produtos sem mercado abarrotou as prateleiras (HOBSBAWM, 1995), o que levou a lucratividade a despencar.

Não podemos idealizar a organização produtiva com base no taylorista/fordista, Braverman (1981) nos adverte que aquele modo de organização do trabalho era profundamente entediante e limitador da criatividade do trabalhador, o que demonstra que, muito embora existisse o trabalho e a profissionalização a ser exercida por toda a vida, ou mesmo a proteção aos salários esse modelo de

---

um subjetivismo, mas como sua 'subjetividade', isto é, seu pertencimento ao sujeito ativo" (p. 46-47). "A função de situar o homem na realidade objetiva e transformá-la é uma forma de subjetividade" (p. 74). "Posto que se partirmos do pressuposto que as influências externas provocam diretamente em nós, em nosso cérebro, a imagem subjetiva, imediatamente surge a questão de como essa imagem parece existir fora de nós, fora de nossa subjetividade, ou seja, nas coordenadas do mundo exterior" (p. 102).

<sup>68</sup> O padrão de sociabilidade exigido, naquele contexto, expressa o movimento contraditório do capital que ao industrializar o trabalho e separá-lo da esfera doméstica, por um lado, degradou os laços familiares e comunitários, expropriou o homem da terra, destruiu os direitos de progeneritura, permitindo que irmãos e membros da família não precisassem viver mais juntos, e deu a maioria aos filhos, oportunizando a eles adquirir riquezas maiores que dos pais (PALANGANA, 2002). Por outro lado, as tentativas de Ford buscaram recriar os laços de lealdade dissolvidos pelo capitalismo, de modo a ampliar a produtividade no trabalho.

organização do trabalho, era profundamente desgastante emocional e fisicamente. Desejamos, com esses apontamentos, chamar a atenção para o fato de que as condições de trabalho e vida proporcionavam maior possibilidade de estabilidade/segurança financeira para os trabalhadores, que detinham maiores vínculos e compromissos com a classe trabalhadora.

A crise do modelo em questão se expressou em faltas no trabalho, perda da qualidade dos produtos, violência, greves e resistência ao trabalho em empresas como a General Motors e Ford (BRAVERMAN, 1981).

Essa insatisfação e desmotivação do trabalhador tinha que ser combatida de alguma maneira. Além da diminuição nas taxas de lucro do capital, naquele contexto, a resistência foi um dos fatores que levaram a reestruturação produtiva, trazendo a ideia de que ao valorizar a criatividade e as predisposições emocionais o trabalhador se sentiria menos entediado e mais envolvido com o trabalho (BRAVERMAN, 1981).

Em resumo, entendemos que o modelo de organização produtiva permitia, mesmo que de modo limitado, a construção de laços de sociabilidade e oferecia alguma estabilidade ao trabalhador. No entanto, a crise econômica, o emprego da tecnologia na produção, além das resistências que marcaram o período de 1970, exigiram modificações na organização do trabalho, dando lugar a empresa flexível, com métodos capazes de lidar com o desinteresse do trabalhador, dando espaço para capacidades humanas como a criatividade e autonomia.

Essas alterações no processo produtivo e os seus impactos sobre a dimensão subjetiva do trabalhador abordaremos a seguir, apontando em que sentido elas obstaculizam a construção subjetiva do ser social.

### **3.2 O modelo produtivo flexível e a nova subjetividade humana**

O modelo de organização do trabalho de base flexível foi adotado como uma saída para a crise capitalista, a partir de 1970, essa crise<sup>69</sup> estrutural exigiu

---

<sup>69</sup> Múltiplas determinações repercutiram para desestabilizar o sistema econômico, como diminuição nas taxas de lucro empresarial, conflitos por petróleo, instabilidade política em esfera mundial e a financeirização da economia.

alterações drásticas nos protocolos empresariais, nas políticas públicas e nas relações sociais como um todo (ANTUNES, 2020a).

Conforme nos esclarece Carvalho (2009), o modelo produtivo taylorista/fordista, baseado em uma produção homogeneizada, deu lugar ao modelo de base japonesa, denominado toyotismo<sup>70</sup>.

A produção em massa dos bens homogeneizados, próprios do fordismo, é substituída pela produção de bens em pequenos lotes diferenciados, de forma a contemplar os consumidores individuais. Com efeito, os processos de produção de base rígida, operando em imensas linhas de montagem, com grandes estoques de produtos duráveis, envolvendo uma potenciação imensa do trabalho manual e desenvolvendo-se numa lógica de **adestramento**, vão dando lugar aos processos de base modular e produção enxuta (CARVALHO, 2009, p. 1141, grifos nossos).

Um modelo de organização pautado no estudo das preferências de nichos de mercados, na flexibilização das relações de trabalho, que se disseminou para diversas regiões do globo, com capacidades para empreender uma revolução no mundo do trabalho que implicou em: “Pensar pelo avesso” (CORIAT, 1994, p. 25).

Essas alterações exigiram um novo perfil de trabalhador, cujas características são: ser criativo; ter iniciativa; autonomia; capacidade de trabalhar em grupo; saber dialogar, entre outras características descritas como competências do trabalho. O que nos permite analisar que, além da flexibilidade na organização do trabalho e autonomia do trabalhador, foram formulados novos meios de controle indireto com uma profunda manipulação da subjetividade do trabalhador (ALVES, 2004; 2011; 2013; ANTUNES; ALVES, 2004; ANTUNES, 2020a; FIDALGO; FIDALGO, 2010; PALANGANA, 2002; SOUZA, 2012).

Sennett (2012), ao analisar os impactos do “capitalismo flexível” sobre os trabalhadores, observa sua capacidade para promover uma corrosão do “caráter”, entendido como “desejos e sentimentos que podem apostemar por dentro, sem que ninguém veja” (SENNETT, 2012, p. 10), com movimento com consequências nas dimensões profissionais, sociais e pessoais.

O padrão produtivo em questão exige subjetividades capazes de agir de acordo com as necessidades imediatas, sem valores sólidos ou mesmo atitudes

---

<sup>70</sup> Idealizado pelo engenheiro Taiichi Ohno em sua empresa automobilística japonesa (CORIAT, 1994).

previsíveis. Isso, porque o modelo flexível, rompeu com o ambiente estável, ordenado e o senso de unidade da classe trabalhadora (SENNETT, 2012). Em consonância com esse processo, o ponto de referência da constituição subjetivava deixa de ser a escola, a igreja, a família ou trabalho e passa a ser a empresa com propostas de um eu extremamente competitivo (DARDOT; LAVAL, 2016).

Em seus estudos sobre as mudanças no mundo do trabalho, Alves (2006) e Duarte (2013) nos revelam que a precarização das condições de trabalho atuais realiza um processo de “desefetivação humana”, que pode ser interpretado como um esvaziando, desubstancialização, ou mesmo um empobrecimento do ser humano e de suas relações sociais.

Marx (2004) apontou esse anteriormente a gestão flexível, esse empobrecimento do ser social e os impactos que a sociedade do capital exerce sobre a subjetividade humana, devido à propriedade privada, à troca de mercadorias e à divisão do trabalho, vejamos:

Na determinação de que o trabalhador se relaciona como o produto do seu trabalho como [com] um objeto estranho estão todas essas consequências. Com efeito segundo esse pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (ausarbeitet), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (fremd) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio (MARX, 2004, p. 81).

Esse excerto nos leva a refletir que uma relação marcada pelo uso do outro como mercadoria, em que as pessoas perdem o sentido e o conhecimento sobre o trabalho que realizam, eles se tornam estranhos uns para os outros, o que comprova obstáculos a constituição do ser social.

Além do estranhamento apontando por Marx (2004), dos homens para com outros homens, podemos pensar sobre os limites humanos para a compreensão de si mesmo, o que é definido como estranhamento de si mesmo, ou, como vimos, uma perda de si mesmo<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Peters (2016) analisa as características clínicas do estranhamento de si, o autor nos revela que o sujeito em nossa sociedade se perde de si mesmo, por não ter elementos para realizar uma interpretação coerente do mundo. Nesse caso, podemos pensar no trabalhador que realiza um trabalho que não o faz feliz, como se estivesse realizando de modo mecânico, despersonalizado,

Assim, podemos ter elementos para compreender, porque a educação socioemocional pontua a autorreflexão, ou mesmo o autoconhecimento, como capacidades a serem desenvolvidas na escola, à medida que as forças produtivas avançam, tanto o estranhamento em relação ao outro como o estranhamento em relação a si mesmo tendem a ser ampliados.

Ao pensarmos sobre os obstáculos gerados ao ser social, a frieza é um fenômeno com raízes materiais, uma marca subjetiva da sociedade capitalista.

Não obstante suas variações de sentido, a metáfora da frieza quase sempre expressa sentimentos subjetivos que se referem às estruturas objetivas da sociedade, apresentando a angústia como elemento frequente ante o recrudescimento da indiferença dos homens e da sociedade. Assim, um mundo cujas relações são cada vez mais impessoais, os sentimentos não determinam as formas de sociabilidade e cada um faz do outro um objeto de seu interesse, parece não mais valer a pena ser vivido (FACCI; GALUCH, 2019, p. 2).

Diante dessa obstaculização da construção de uma subjetividade efetivamente humana, vimos ao longo desse trabalho que as propostas educativas de modo contraditório reforçam a constituição de sujeitos dóceis, sensíveis e capazes de se compadecerem com o sofrimento alheio. Uma contradição que, em nosso entendimento, é insuperável ao movimento do capital, tendo em vista sua necessidade de exploração do trabalhador.

Ao estranhar-se a si próprio, o homem passa a estranhar o seu próprio ser genérico (ser universal), que lhe permitiria se identificar como membro de uma espécie, a espécie humana, de forma que o seu semelhante, os outros indivíduos, se lhe apresentam também como um estranho, fechando, assim, o ciclo de estranhamento. **Esse autoestranhamento e estranhamento do outro é o próprio processo de alienação, ou seja, da alienação da consciência humana a partir da alienação da sua atividade produtiva – o trabalho** (FACCI; GALUCH, 2019, p. 4, grifos nossos).

O esvaziamento subjetivo, típico de relações de trabalho estranhadas ou mesmo alienadas, que vivemos na atualidade, limita as possibilidades de constituição do ser social, de modo que os homens agem de acordo com as suas necessidades.

---

como se a realidade existisse de um modo que não é possível controlar, separando o desejo do sujeito de sua ação.

A racionalidade do mercado desconhece o valor da pessoa; é fria em si mesma. A imoralidade da forma de reprodução está na racionalidade do mercado, porque a vida de cada um não está assegurada; cada qual é forçado a voltar-se para si próprio, de modo que os indivíduos procuram justificar-se moralmente por agir nessa perspectiva (FACCI; GALUCH, 2019, p. 8).

Em sintonia com estas proposições, Dejours (2000) nos esclarece que o trabalho em nossa sociedade é fonte de sofrimento humano, para o autor, o trabalho é marcado pela “banalização das injustiças sociais”, em que os sujeitos, como um meio de defesa psicológica, passam a entender a precarização das condições de trabalho como normais, acionando um mecanismo denominado de “normalidade sofrente”, um meio de fuga emocional para suportar a realidade. Porém, mesmo marcado pelo sofrimento, o trabalho pode ser contraditório, ser fonte de prazer e dar sentidos de direção e relevância ao ego:

O reconhecimento do trabalho, ou mesmo da obra, pode depois ser reconduzido pelo sujeito **ao plano da construção de sua identidade**. E isso se traduz afetivamente por um sentimento de alívio, de prazer, às vezes de leveza d'alma ou até de elevação. O trabalho se inscreve então na dinâmica da realização do ego. A identidade constitui a armadura da saúde mental. Não há crise psicológica que não esteja centrada numa crise de identidade. Eis o que confere à relação para com o trabalho sua dimensão dramática. Não podendo gozar dos benefícios do reconhecimento de seu trabalho nem alcançar assim o sentido de sua relação para com o trabalho, o sujeito se vê reconduzido ao seu sofrimento e somente ele (DEJOURS, 2000, p. 34-35).

Lukács (2010) nos revela a importância do trabalho, enquanto meio fundamental para constituição do ser social, o que implica em pensarmos que para trabalhar o homem precisa cooperar, necessita desenvolver linguagem e pensamento, realizando nesse processo um salto qualitativo no desenvolvimento da espécie, desenvolvendo o mundo dos sentimentos e emoções. A importância de capacidades emocionais no processo produtivo, como afirmamos no início deste trabalho, ganha centralidade por meio do regime de organização produtiva toyotista (ANTUNES, 2020a)<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> De acordo com Santos (2014), as competências socioemocionais poderiam formar pessoas que faltem menos ao trabalho, ou seja, sujeitos mais comprometidos e responsáveis.

No modelo toyotista de produção<sup>73</sup>, intensificou-se a manipulação e interesse pelas emoções humanas, o trabalhador passou a ser inclusive mais ouvido, por psicólogos do trabalho, em relação as suas angústias e medos. Essa estratégia passou a ser adotada para ampliar a produtividade humana (ILLOUZ, 2007).

Segundo Illouz (2007), o capital percebeu que valorizar determinados estilos emocionais ampliariam a produtividade e, em consequência, o lucro. Diante disso, a educação socioemocional via currículo se justifica como uma demanda do capital, para manter o domínio sobre o processo educacional reforçando capacidades humanas, que são profundamente obstaculizadas o ser social, nesse momento histórico.

No material formulado pelo IAS, denominado “Competências socioemocionais e mundo do trabalho”, é apresentada uma listagem de competências socioemocionais específicas para o trabalho.

Quadro 7 – Competências socioemocionais, segundo Educational Testing Service

Profissionalismo	Ética laboral
Trabalho em equipe	Planejamento
Colaboração	Organização
Comunicação oral	Autoeficácia
Cooperatividade	Inteligência social
Ética	Liderança
Inteligência emocional	Consciência global
Valores	Pensamento crítico
Gestão do tempo	Resiliência
Estabilidade emocional	Apresentação
Motivação intrínseca	Autoentrega
Entusiasmo	Sensibilidade cultural
Liderança	Extroversão
Caráter	Autoestima
Mente aberta	Criatividade
Persistência	Responsabilidade
Coleguismo	Abertura ao novo
Motivação	

Fonte: adaptado pela autora, com base em ARAI (s.d., p. 6)

<sup>73</sup> Cabe lembrar que, desde 1920, no interior da General Electric, psicólogos atuam para ouvir trabalhadores/as de maneira que possam expressar emoções e sentimentos, como um estratagema capaz de potencializar a produtividade (ILLOUZ, 2007). Hoje cresce, no meio empresarial, o cargo de diretor da felicidade, chefe da felicidade ou mesmo gerente da felicidade, ocupado por um profissional que tem como função a difícil tarefa de buscar meios para o bem-estar do coletivo de trabalhadores empregados (UNIAMÉRICA, 2021).

Esse conjunto de atributos humanos, apresentados como importantes para o mundo produtivo, nos permite interpretar, em primeiro lugar, que o modelo flexível provoca obstáculos a construção subjetiva desses comportamentos como coleguismo, motivação, entusiasmo, ética, entre outras.

Em segundo lugar, é construída uma mercantilização, de características humanas, descritas como socioemocionais dos trabalhadores e conceituadas como “capital emocional”, conceito apresentado a seguir.

*El capitalismo emocional es una cultura en la que las prácticas y los **discursos emocionales y económicos** se configuran mutuamente y producen lo que considero un amplio movimiento en el que el afecto se convierte en un aspecto esencial del comportamiento económico y en el que la vida emocional-sobre todo la de la clase media- sigue la lógica del intercambio y las relaciones económicas. Es inevitable que los temas de la “racionalización” y la “**mercantilización**” (de las emociones) [...] (ILLOUZ, 2007, p. 19-20, grifos nossos).*

Analisamos que o discurso que valoriza as competências socioemocionais parte do princípio de que os sujeitos devem aprender a se emocionarem corretamente para a conquista e manutenção do emprego. O comportamento feliz é visto como determinante para obter sucesso. Sendo assim, não são as oportunidades que criam a felicidade subjetiva, mas, ao contrário, a felicidade é vista como determinante para as oportunidades. De nosso ponto de vista, esse discurso contribui para ocultar o fato de que o capitalismo produz um exército<sup>74</sup> de mão de obra excedente, que, detendo ou não essas competências socioemocionais, não conseguirão espaço no mercado de trabalho.

Analisando a organização flexível, constatamos que por todos os meios ela obstaculiza as formas de sociabilidade humana, seja pela via de estímulo a conquista de metas, de premiações e participação em lucros e resultados das

---

<sup>74</sup> No 2º trimestre de 2021, segundo dados do IBGE, existiam 14,4 milhões de desempregados. IBGE. **Desemprego**. (2021). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>>. Acesso em: 19 out. 2021. Na dissertação, intitulada *Competências socioemocionais e mercado de trabalho: um estudo para o caso brasileiro*, Berlingeri (2018) se empenha em demonstrar, com base no Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), que avalia áreas de leitura, escrita e Matemática de pessoas entre 15 e 64 anos, em estudo realizado em 2015, que avaliou competências socioemocionais como abertura ao novo, autogestão e autoconceito associado a questionários socioeconômicos, que quanto mais proficiência em competências socioemocionais maiores são os salários. O autor demonstra que pessoas que trabalham em serviços domésticos ganham menos comparados a arquitetos e médicos, porque possuem menos capacidades socioemocionais.

empresas, reforçando, desse modo, o comportamento individualista, quebra laços de solidariedade entre a classe trabalhadora, além de ser um fator de adoecimento (ANTUNES, 2020a).

[...] os modelos de gestão característicos da era da acumulação flexível trazem consigo o **reforço da singularização**, na medida em que têm como parte de sua política de gestão a despolitização dos empregados, através de medidas que, como já sinalizado, apontam para o **esgarçamento da relação com os outros trabalhadores** e para indicação de que os seus **atributos e aportes pessoais não devem ser socializados** entre si, no âmbito do trabalho, a menos que isto convenha a gestão (FIDALGO; FIDALGO, 2010, p. 56, grifos nossos).

Enfatizamos que, embora o modelo de gestão empresarial flexível reforce o trabalho em equipe, de forma contraditória, no mundo produtivo de base flexível, os trabalhadores são levados a competir e se cobrarem entre si por melhores resultados. Esse modo de operar, denominado de “ostracismo”, reforça a tensão que os trabalhadores exercem uns sobre os outros, com vistas a alcançar produtividade (CORIAT, 1994). Assim, os vínculos de companheirismo, são quebrados pelo modelo de organização do trabalho, o que gera uma luta pelo melhor desempenho e a pressões constantes (ANTUNES, 2020a), com impactos profundos sobre a estabilidade emocional do trabalhador.

Esse modo de operar de modo conflitivo, ao reforçar o individualismo enfraquece a mobilização e a luta coletiva dos trabalhadores por direitos e negociações salariais. Mas também pode, de forma contraditória, obstaculizar a produção, tendo em vista que os conflitos podem baixar a produtividade das empresas.

Nesse contexto de grandes pressões, o autocontrole<sup>75</sup> ganha relevância, isso porque os trabalhadores são funcionalmente engajados à empresa, sendo

---

<sup>75</sup> Cabe observar que o IAS reafirma em seus documentos a criatividade relacionada às capacidades de “suportar a fadiga”, de reelaborar ideias, ou seja, pensar, de modo a resolver demandas do cotidiano de modo inédito (IAS, s.d.). O conceito de criatividade que em uma perspectiva crítica é compreendida como a capacidade de manifestação artística para uma interpretação do real é apropriado pelos adeptos da formação socioemocional, com o intuito de disseminação dessa formação. Nesses direcionamentos, a criatividade não diz respeito à capacidade humana de, por exemplo, moldar o ferro e transformá-lo em uma escultura, levando a uma reflexão crítica e interpretativa da sociedade capitalista, por meio da produção de uma obra-prima, mas diz respeito à capacidade dos sujeitos de controlarem seus pensamentos e resolverem problemas sociais, de modo a se adaptarem. Conjuntamente, a criatividade, o pensamento crítico também é apropriado de perspectivas educacionais críticas e reconfigurado como capacidade de

pressionados a fazerem escolhas e a competirem, tendo que intensificar o seu trabalho, o que exige autonomia e um grande controle emocional. A chefia é diluída, o que gera um ganho para o capital, porém um profundo desgaste emocional para os trabalhadores, que tem que se emularem e vigiarem constantemente (PALANGANA, 2002). Por isso, as competências socioemocionais se afinam diretamente com essa necessidade, tendo em vista que propõe formar pessoas mais equilibradas, com capacidades para coordenar suas emoções com maior autocontrole, ou seja, capazes de manter sua estabilidade emocional, em um contexto de instabilidades.

De acordo com Duarte (2013), as relações de trabalho na sociedade capitalista são marcadas pela subjugação e exploração, ou seja, a atividade não é livre e não flui naturalmente, o que exige do trabalhador um grau maior de atenção, um ponto que nos revela porque a atenção plena é enfatizada como uma face da responsabilidade, pois está relacionada a capacidade de manter o foco, elaborar metas e deter disciplina para começar uma atividade e para realizá-la até o final<sup>76</sup>.

O que nos revela que o sistema produtivo, ao mesmo tempo em que demanda atenção na realização do trabalho, obstaculiza seu desenvolvimento. Ao analisar os impactos da gestão flexível sobre o psiquismo humano, Leite e Tuleski (2011, p. 117, grifos nossos), nos ajudam a compreender que de um lado o capital necessita de sujeitos capazes de manter o foco e atenção, mas por outro lado os trabalhadores são conclamados a serem multitarefeiros e flexíveis, solicitados a darem conta de muitas atividades, o que gera impactos na atenção voluntária:

A flexibilidade exigida nesse novo modelo de trabalho vem acarretando **esfacelamento das funções mentais**, dentre elas a

---

lidar com o intenso fluxo de informações de modo a discernir entre notícias falsas e verdadeiras (IAS, s.d.). Além disso, o IAS dá uma outra dimensão ao que chama de pensamento crítico, como a capacidade de monitorar e acompanhar o próprio pensamento de modo a zelar por sua qualidade, eliminando pensamentos negativos. Ou seja, o sujeito é vigilante sobre o seu pensamento, sendo capaz de escolher no que pensar e como pensar, na tentativa de evitar a ruminação de pensamentos negativos, que comprometem a saúde mental (CAMBAÚVA; JUNIOR, 2005), o que demonstra que o IAS desconsidera o determinante social como produtor do pensamento.

<sup>76</sup> A esse respeito, ver o artigo "*Mindfulness em Ambientes Escolares: Adaptações e Protocolos Emergentes*", o termo *Mindfulness* traduzido significa "atenção plena", uma tendência que se descola dos ambientes de tratamento de transtornos mentais para ser utilizado em ambientes escolares.

**atenção, constituindo indivíduos “multifocais”** (LEITE; TULESKI, 2011, p.117, grifos nossos).

Em sintonia com os objetivos desta tese, entendemos que as funções psicológicas superiores<sup>77</sup>, como o autocontrole, autoconhecimento, atenção, memória, raciocínio lógico e vontade são obstaculizadas pela dinâmica do capital, os sujeitos que são impelidos a realizarem diversas atividades e não focam sua atenção na realização de apenas uma tarefa (LEITE; TULESKI, 2011).

A perspectiva Histórico-Cultural<sup>78</sup> nos revela que a capacidade de manter a atenção na realização de determinada atividade foi construída, isso porque os homens primitivos, ao terem que buscar seu próprio alimento para manter sua sobrevivência, tiveram que coordenar seu comportamento, aprendendo a se controlar, a subjugar seus desejos e impulsos, ou seja, desenvolveram a capacidade de regular emoções, o que demonstra que a regulação do comportamento e com ela a atenção não são inatas, mas históricas e socialmente desenvolvidas (LEITE; TULESKI, 2011).

Entendemos, dessa maneira, que as competências socioemocionais são uma resposta a lógica de desumanização, que tem sua origem no processo produtivo. Com base nessa dinâmica conflituosa e contraditória<sup>79</sup>, que estimula o

---

<sup>77</sup>Luría (1979) nos dá indicações importantes sobre as funções psicológicas superiores desenvolvidas por meio da atividade de trabalho, sendo elas: atenção; memória; pensamento abstrato, generalização e volição. No processo de produção de instrumentos, os homens tiveram que antecipar os resultados de sua ação, ou seja, tiveram que pensar sem ter concluída a atividade final, criaram em seu psiquismo imagens mentais, além de terem que desenvolver formas de comunicação por meio da linguagem. A linguagem promove a capacidade psíquica de pensar na ausência do objeto e também permite que possamos construir e reorganizar nosso mundo emocional interior (LURIA, 1979). A linguagem internalizada nos permite exercermos atividade consciente, nosso monólogo e permite que possamos refletir e controlar nossas emoções (VYGOTSKY, 1987).

<sup>78</sup> A perspectiva Histórico-Cultural é um referencial teórico, pautado no materialismo histórico-dialético, que tem como um de seus objetivos superar uma crise na área da Psicologia, que se pauta na ideia de que o psiquismo humano é produzido pelo cérebro, ou por fontes espirituais. Para superar essas interpretações, parte-se do princípio de que: “As formas principais de atividade psíquica do homem surgem nas condições da história social, desenvolvem-se no processo de *atividade material* surgido ao longo da história, baseiam-se nos meios que se formaram no processo de trabalho, de emprego de instrumentos de trabalho e da *linguagem*” (LURIA, 1979, p. 9).

<sup>79</sup> O capital, nas afirmações de Marx (2004, p. 161), permite os “contraditórios se beijarem”. Esse aspecto se expressa na faceta relativa à amabilidade, contrária ao egoísmo, como uma característica humana reforçada pelo modo de produção capitalista, cuja marca é a apropriação da riqueza socialmente produzida de forma privada, por meio da exploração do trabalhador. Outras contradições podem ser observadas em nosso objeto: estabilidade x instabilidade emocional;

coletivo, mas, ao mesmo tempo, reforça o individualismo, que competências socioemocionais como responsabilidade, amabilidade, empatia, colaboração para trabalhar em grupo são valorizadas como características humanas potencializadoras do trabalho.

O que ocorre de fato, na dinâmica concreta, é que os trabalhadores tendem a não compartilhar seus conhecimentos, como uma forma de autoproteção de seu emprego e de modo contrário, as competências socioemocionais pontuam o diálogo<sup>80</sup>, o entendimento e a escuta atenta<sup>81</sup> a cooperação, a solidariedade, a empatia e alteridade, termos que estão em voga, mas que na realidade são obstaculizadas na constituição do ser.

O processo que envolve a reestruturação produtiva altera até mesmo a maneira com que os trabalhadores lidam com sua profissão, tendo em vista que a relação com o trabalho passa a ser mais frouxa ou mesmo menos compromissada e responsável (SENNETT, 2012).

O que ocorre é uma profunda destruição da autoestima do trabalhador devido a perda de sua profissionalidade e, em consequência, as competências socioemocionais trazem consigo a ideia de que é preciso aprender, pela via escolar, a fortalecer a própria estima (SANTOS; PRIMI, 2014), demonstrando que o capital desenvolve um discurso que diz reverter um problema por ele gerado. Ou seja, ele impõe barreiras profundas a construção da identidade humana (PALANGANA, 2002) e propõe um “antídoto” – as competências socioemocionais.

---

extroversão (felicidade) x tristeza; empatia x individualismo; entusiasmo x desânimo; persistência x desistência; foco (atenção/responsabilidade) x desatenção; abertura ao novo x falta de coragem (depressão) e tolerância x intolerância.

<sup>80</sup> A palavra é cerceada nos relacionamentos humanos em uma sociedade capitalista, porque, além de transmitir conhecimentos, ao falar as pessoas podem demonstrar suas fragilidades, “se a palavra é abolida, a atividade do indivíduo em nomear suas experiências fica prejudicada” (CAMBAÚVA; JUNIOR, 2005, p. 532).

<sup>81</sup> Por isso a BNCC pontua, de modo enfático, o exercício da oralidade, o documento destaca que é preciso ensinar os alunos características da conversação espontânea, o que nos revela um profundo empobrecimento da proposta curricular em questão. Enquanto habilidades de Língua Portuguesa, estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental deveriam aprender as seguintes habilidades: “Reconhecer características da **conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala**, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor. [...] Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz” (BRASIL, 2018, p. 95, grifos nossos).

Segundo Sennett (2012), o trabalhador “quebra-galhos”<sup>82</sup> perde o interesse em aprender ou se especializar, porque está no trabalho sempre de passagem. Tem, assim, que desenvolver a abertura ao novo, para viver e suportar sua constante situação de viver à deriva.

As consequências desse processo no caráter da classe trabalhadora são devastadoras: “Imaginar uma vida de impulsos momentâneos, de ação a curto prazo, despida de rotinas sustentáveis, uma vida sem hábitos, é imaginar na verdade uma **existência irracional**” (SENNETT, 2012, p. 49, grifos nossos).

Segundo Sennett (2012), a reengenharia flexível limita o trabalhador de: Construir vínculos fortes com os membros do processo de trabalho, devido à rotatividade de pessoas, deteriora os sentidos de lealdade e companheirismo; Deter senso de pertencimento e responsabilidade com o trabalho, sua relação com a profissão é sempre superficial; Possuir conhecimentos aprofundados sobre o trabalho, aspecto sentido e que causa irritabilidade; Sentir estímulo para realização de tarefas, até mesmo pela facilidade dos processos realizados por via tecnológica; Interessar-se por aprender e aperfeiçoar-se no trabalho, por estar no trabalho quebra-galhos e de passagem; Deter o artesanato humano, por não haver um contato físico próximo com o produto do trabalho; Desenvolver sentidos de responsabilidade, por exemplo, com as matérias-primas, devido flexibilização dos horários; Apresentar autodisciplina, senso de planejamento e perspectiva de futuro, porque o trabalho é perecível, existe hoje, mas o amanhã é imprevisível, o que destrói as capacidades humanas de planejamento de longo prazo.

O entendimento que construímos, a partir dessa análise, é que o desenvolvimento de competências socioemocionais vai ao encontro da formação de trabalhadores flexíveis, capazes para suportarem uma dinâmica material que não lhes permite laços duradouros, confiança mútua, biografias compartilhadas, nem mesmo a identificação com o trabalho, pois são marcados pelo risco constante de perder seus empregos.

Em um contexto de competição de uns contra os outros, de constante instabilidade e medo, esses homens têm obstaculizadas as capacidades de

---

<sup>82</sup> A rotatividade de pessoas nas empresas flexíveis limita a construção de laços, por isso, saber lidar com a diversidade de sujeitos no mundo do trabalho é considerada uma competência socioemocional (GONDIM; MORAES; BRANDES, 2014).

manterem sua estabilidade, responsabilidade com o trabalho, coragem (abertura ao novo), amor (amabilidade) e de felicidade humana (extroversão).

Os estudiosos da área médica laboral nos advertem que

[...] o mundo do trabalho mudou [...] a tal ponto que as certezas que antes faziam parte da vida de um trabalhador foram substituídas por **incertezas, medos e angústias**. Ter bom desempenho ou **ser leal às normas e princípios éticos não é garantia de permanência no emprego**. O mais importante é ultrapassar a meta e dar produtividade, não importa como [...] São novos tempos que impõem mudanças de comportamento, mentalidade e cultura (BARRETO; HELONI, 2015, p. 546, grifos nossos).

No próximo item, analisaremos as mutações do trabalho contemporâneo, descritas como terceirização e uberização, analisando como essas mutações do trabalho contemporâneo são capazes de obstaculizar a construção de um ser social.

### 3.2.1 A precarização das condições de trabalho contemporânea

As mutações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, sobretudo nas últimas décadas, promovem obstáculos no plano subjetivo ao ser social. No Brasil, a expressão mais recente desse processo é a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 (BRASIL, 2017), que, ao alterar dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974 (BRASIL, 1974), tornou possível as empresas terceirizarem atividades fim, transferindo para outras empresas a responsabilidade com a contratação e pagamento dos trabalhadores, conforme podemos observar em seu Artigo 10º: “Qualquer que seja o ramo da empresa [...] **não existe vínculo** de emprego entre ela e os trabalhadores contratados pelas empresas de trabalho temporário” (BRASIL, 2017, s.p., grifos nossos).

Com essas alterações, a legislação passou a permitir a contratação, via empresas terceirizadas, de trabalhadores temporários que atendam às necessidades sazonais das empresas e que, por sua vez, são descartados ao fim do período de contratação.

Segundo a legislação, o contrato é firmado por 180 dias, quando termina esse prazo os trabalhadores, se forem necessários, aguardam 90 dias (BRASIL,

2017) para uma possível recontração. Isso nos evidencia que o trabalhador fica lançado a própria sorte e vive uma realidade de instabilidade, que tem sérias consequências para sua estabilidade emocional, ou mesmo para sua constituição enquanto um ser social.

Em *Privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, Antunes e Druck (2020) demonstram as condições de trabalho dos terceirizados<sup>83</sup>, que passaram a ser regra e não mais exceção no mercado de trabalho. Esse processo é entendido pelos autores como parte de um movimento global, presente em diversos ramos de produção, com consequências para o trabalhador que: Trabalha mais e ganha menos, de 40% a 50% que um trabalhador formal de uma empresa; Não tem benefícios como: vale transporte, auxílio saúde, escola ou alimentar; cursos de formação; equipamentos de segurança; frequentar espaços empresariais como vestiários ou refeitórios comuns aos trabalhadores efetivos; Vive uma maior rotatividade de trabalho profundamente destrutiva, permanecendo empregado por volta de 2 anos e 7 meses; Acidenta, adocece e morre mais no trabalho <sup>84</sup>, isso porque a tendência das empresas é terceirizar as funções de alta periculosidade.

Essa realidade nos expõe a face brutal da sociedade do capital e nos leva a refletir que o educar para as competências socioemocionais, mais do que dar forças para suportar o desemprego, a falência ou as pressões cotidianas no trabalho, objetiva preparar para enfrentar a possibilidade de morte.

---

<sup>83</sup> Segundo dados da Agência Brasil, 41, 6% da população brasileira trabalha na informalidade, ou seja, 39 milhões de pessoas trabalhavam sem vínculos, férias, décimo terceiro, sem horários fixos, um aspecto que se acentua nos grupos com baixa escolaridade e negros (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

<sup>84</sup> Enquanto trabalhadores do quadro próprio de empresas do setor elétrico morrem em média de 12 a cada 100 mil, os terceirizados morrem 67 a cada 100 mil. Os dados citados por Antunes e Druck (2015) foram retirados de CUT-DIESSE (2014), dos estudos de Ana Tercia Sanches e da Fundação Coge, realizados no período 2000-2013. “As razões desta maior acidentalidade entre os terceirizados do setor de petróleo são expostas em várias pesquisas de natureza qualitativa sobre a terceirização e as condições de trabalho, em que a falta de medidas preventivas, o excesso de horas de trabalho e a maior exposição a riscos, com a constante transferência de operações perigosas aos terceirizados numa clara ação de terceirização dos riscos, aparecem com maior incidência, além da ausência de treinamentos e qualificação adequados num quadro em que o número de terceirizados cresceu sete vezes nesse período, saltando de 49.217 em 2000 para 360.180 em 2013” (ANTUNES; DRUCK, 2015, p. 19).

Assim, podemos refletir que é parte da dinâmica do capital a produção de degradação subjetiva ou mesmo emocional, Marx (2013) expõe com propriedade esse efeito:

O capital não tem, por isso, a mínima consideração pela saúde e duração da vida do trabalhador, a menos que seja forçado pela sociedade a ter essa consideração. As queixas sobre a degradação física e mental, a morte prematura, a tortura do sobre trabalho, ele responde: **deveria esse martírio nos martirizar, ele que aumenta nosso gozo (o lucro)?** (MARX, 2013, p. 432, grifos nossos).

Pensando na situação do trabalho na contemporaneidade, Antunes e Druck (2020) nos revelam as marcas subjetivas dos trabalhadores diante de tais condições:

Quando se analisa **o plano da subjetividade dos trabalhadores especialmente entre os terceirizados, percebe-se uma condição de isolamento, de falta de vínculos ou inserção, em que a perspectiva de identidade coletiva se enfraquece**, resultante da descartabilidade, da desvalorização e da discriminação a que estão submetidos, o que dificulta a solidariedade de classe (ANTUNES; DRUCK, 2020, p. 166, grifos nossos).

A precarização do trabalho e as repercussões na subjetividade do trabalhador, para os autores, se intensificam em um contexto em que o predomínio do capital financeiro, torna reféns diversos setores econômicos (ANTUNES; DRUCK, 2020). Isso porque a tendência é buscar investimentos em empresas altamente lucrativas, que em consequência são as que realizam alta exploração do trabalho humano.

Além da terceirização, a “uberização” é um fenômeno com consequências sobre a subjetividade do homem que trabalha. Esse termo, utilizado por autores nas análises críticas sobre as mutações do mundo produtivo na atualidade, deriva da empresa aplicativo Uber, que é responsável por oferecer aplicativos de celular, “mediando” serviços entre motoristas de carros e clientes que precisam de transporte.

Essa empresa foi criada em 2008, em São Francisco, no contexto da crise imobiliária norte-americana, nos EUA. A crise ocorreu devido ao excesso de

empréstimos imobiliários, somados à alta procura por moradias, que levou a um aumento no valor dos imóveis e das hipotecas maior do que a população conseguia pagar (HARVEY, 2011).

O resultado foi um grande número de despejos, que começaram em Cleveland e Detroit<sup>85</sup> e se alastraram por diversas regiões dos Estados Unidos, levando quase 2 milhões de pessoas a perderem suas moradias (HARVEY, 2011). Um fenômeno que impulsionou novas formas de organização do trabalho, como a “uberização” do trabalho<sup>86</sup>.

O Uber, segundo seu *blog*, “emprega” 3 milhões de motoristas no mundo (UBER BLOG, 2018). A uberização do trabalho pode ser interpretada como um processo que abarca inovações tecnológicas e formas de gestão, que intensificam a exploração do trabalho de entregadores, motoristas, empregadas domésticas, professores, babás, motoristas, frentistas, mecânicos, entre outros profissionais.

No caso do Uber, os trabalhadores motoristas e clientes, ao baixarem o aplicativo, conectam-se e trocam serviços de deslocamento, o pagamento por corridas é calculado de modo impreciso pela empresa-aplicativo, que fica com uma parte do valor. Além da Uber, temos outros modelos de empresas-aplicativo presentes no mercado, que realizam uma ampla gama de serviços, como por exemplo, Ifood, Loggi, Uber Eats, 99, Cabify, Rappy e Amazon (ANTUNES, 2020b).

Segundo os estudos de Abílio (2019), a “uberização” representa um novo formato da flexibilização do trabalho, com impactos na gestão, controle e subjugação do trabalhador. Os trabalhadores do Uber, por exemplo, podem ser excluídos do aplicativo se tiverem avaliações ruins de clientes ou mesmo se recusarem corridas; os entregadores do Ifood se ficarem *online* por 12 horas têm uma bonificação de 190 reais; os *motoboys* da empresa-aplicativo Loggi, em dias de chuva, em que o risco é maior, tem o valor da hora de trabalho aumentada. Se

---

<sup>85</sup> “Na Califórnia, também se enfileiraram casas abandonadas e vazias em ruas de cidades inteiras, como Stockton; na Flórida e em Las Vegas, os condomínios permaneceram vazios. As vítimas de despejo tinham de encontrar alojamento em outros lugares: cidades de tendas começaram a se formar na Califórnia e na Flórida. Em outras áreas, famílias ou dobraram de tamanho, com a chegada de amigos e parentes, ou organizaram suas casas em quartos de hotéis baratos” (HARVEY, 2011, p. 10).

<sup>86</sup> Segundo a revista Exame, a Uber é uma *startup* criada no auge da crise de 2008, em São Francisco na Califórnia, em 2016, essa empresa foi avaliada em 60 bilhões de dólares, superando empresas como a Ford e General Motors (EXAME, 2016).

esses motoristas fizerem oito corridas, tem direito a um bônus de 50 reais. Porém, quando completam 7, o aplicativo envia os pedidos de entregas para outro piloto (ABÍLIO, 2019).

Os motoristas de carro, motos e bicicletas trabalhem muitas horas por dia, podendo chegar a 18 horas, sem garantia de direitos ou certeza de ganhos. Além de ser excessivamente expostos a múltiplos perigos, eles precisam arcar com toda a responsabilidade de aquisição e manutenção de instrumentos de trabalho (carros, motos, bicicletas, celulares, internet, mochilas, uniformes etc.).

Abílio (2019) analisa que a mão de obra juvenil pauperizada e negra é a mais utilizada entre os *bike boys*. Em geral, são jovens que moram longe do local de trabalho, deslocam-se para grandes centros e passam o dia e noite *online* para empresas-aplicativo, como Ifood, sem a perspectiva de um emprego formal, perambulam pelas ruas em bicicletas:

Uma pesquisa da Associação Aliança Bike, criada em 2003, com o objetivo de fortalecer a economia que gira em torno da bicicleta, traçou o perfil destes trabalhadores com base em centenas de entrevistas: 99% são do sexo masculino, 71% se declararam negros, mais de 50% tem entre 18 e 22 anos de idade, 57% trabalham todos os dias da semana, e 75% ficam conectados ao aplicativo por até 12 horas seguidas – sendo que 30% trabalham ainda mais tempo. Tudo isso por um ganho médio mensal de 992 reais (seis reais a menos do que o salário mínimo, fixado em 998 reais). O menor valor mensal recebido encontrado no levantamento foi 375 reais, para entregadores que trabalham três horas diárias, e o maior foi 1.460 reais, para 14 horas trabalhadas (ALESSI, 2019, s.p.).

Em *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*, Filgueiras e Antunes (2020) nos revelam que empresas-aplicativo, como a Uber, ocultam os processos de exploração empreendidos pelo capital, ao transmitirem a ideia de que fazem, por sua plataforma, apenas o intermédio entre motoristas e passageiros.

É importante destacar que os trabalhadores são atraídos por promessas de liberdade de horários, flexibilidade e possibilidade de empreender, mas na realidade vivem uma lógica de não liberdade, reconhecida como “escravidão digital” (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 77).

Diante desse movimento do real, entendemos que existe um processo de enfraquecimento, empobrecimento e limites a subjetividade humana, ou mesmo a

construção do ser social, isso porque esses trabalhadores perdem sua identidade profissional<sup>87</sup> e são empurrados o amadorismo. Os *motoboys*, por exemplo, para fazer as entregas, precisavam ter conhecimentos sobre o espaço da cidade, sobre os lugares mais perigosos para tráfego, sobre a manutenção do veículo e como conquistar a confiança de seus clientes (ABÍLIO, 2019). Porém essa mão de obra desqualificada e descartável encontra dificuldades para desenvolver essas capacidades ou mesmo para obter os conhecimentos necessários ao exercício do trabalho.

Esse processo de precarização do trabalho se acentuou no contexto de crise sanitária que estamos vivemos. Isso porque para frear a proliferação do SARS-CoV-2 - *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2), vírus que, em muitos casos, é letal para a vida humana, foram adotadas medidas de isolamento para evitar a circulação de pessoas e, conseqüentemente, a proliferação do vírus, por meio de fechamento de escolas, de setores industriais, atividades de comércio e serviços.

O isolamento social e as medidas de *lockdown* implicaram em retração da economia, gerando falência<sup>88</sup> e desemprego. As alternativas, para os que perderam o emprego ou encerraram seus negócios, foram buscar trabalho precário, seja ele uberizado, terceirizado, entre outros.

O “capital pandêmico”, segundo Antunes (2020b), coloca os que dependem do seu trabalho em um “fogo cruzado”, em que os trabalhadores informais e desempregados se ficarem em casa estariam talvez protegidos do vírus, mas sem condições de se alimentarem, pois não possuem nenhum tipo de ganho sem atividade laboral.

Essa dura realidade amplia de modo intenso as formas de precarização da existência humana, intensifica conflitos, aprofunda e expõe mazelas relativas à falta de políticas de saúde e educação, saneamento, alimentação, trabalho e

---

<sup>87</sup> Filgueiras e Antunes (2020), ao analisar as pesquisas de Moraes et al. (2019), na cidade de São Paulo, demonstram que 43% dos trabalhadores de plataforma, têm mais de um emprego e que 90% tem ensino superior completo, sem condições de exercerem a sua formação superior, tendem a se tornarem motoristas de aplicativos.

<sup>88</sup> No ano de 2020, consta que 790 mil empresas faliram no Brasil, a partir de março. Nesse momento, medidas como fechamento do comércio, necessidade de isolamento social, ampliaram a crise das pequenas e médias empresas, devido à pandemia da Covid-19, conjuntamente à falta de amparo governamental (SANTOS; JAKOBSEN, 2020). Esse amparo estaria relacionado à diminuição de impostos ou linhas de crédito para dar apoio financeiro as empresas.

distribuição de renda, ou seja, explícita os limites e as contradições da sociedade do capital.

E é nesse contexto de pandemia que o educar para as competências socioemocionais ganhou força, tanto no campo social quanto educacional (por exemplo, por meio da formação de professores *online*), com o objetivo de propor que as pessoas aprendam a sobreviver em contextos de crises, demonstrando força e coragem.

A esse respeito, Dejours (2000) nos revela que, ao vivermos sobre determinadas relações que se impõe pelo medo ou mesmo pela violência, os mecanismos psicológicos a serem acionados devem incitar capacidades humanas como a coragem e questionar a virilidade das pessoas.

O IAS produziu, em 2020, folhetos descritos como materiais socioemocionais para a crise sanitária, com propostas de ensinar as pessoas a viverem de modo estável durante a pandemia.

Figura 11 – Folhetos do IAS para o contexto da pandemia



Com a observação desses folhetos, podemos constatar que em um contexto de intensa instabilidade social, com impactos profundos sobre a subjetividade humana, momentos em que o medo e insegurança estão presentes, o comportamento resiliente<sup>89</sup>, supostamente<sup>90</sup> capaz de manter a estabilidade

<sup>89</sup> “Nas ciências exatas, o termo integra os estudos sobre resistência dos materiais e já era usado desde, pelo menos, 1807 [...]” (BRANDÃO, 2009, p. 32).

<sup>90</sup> Embora um sujeito possa apresentar um comportamento resiliente e responder de modo adequado a uma situação social, isso não significa ausência de sofrimento, ou mesmo saúde emocional, porque ele pode responder de modo adequado, porém camuflar sentimentos em virtude das exigências sociais.

emocional, é acionado. Isso porque o sujeito resiliente seria aquele que sofre determinados impactos e consegue suportar as consequências e superá-las, pela via da regulação “adequada” (de acordo com exigências sociais de cada momento histórico) do seu comportamento.

Vejamos o conceito de resiliência propostos pelo IAS.

Figura 12 – Conceito de resiliência

**Resiliência emocional: que macrocompetência é essa?**

**Resiliência emocional** está relacionada à capacidade de alguém lidar com as próprias emoções, demonstrando equilíbrio e controle sobre suas reações emocionais, como por exemplo raiva, insegurança e ansiedade, sem apresentar mudanças bruscas. Pessoas com maior nível dessa competência confiam mais em suas capacidades para desenvolver tarefas e regular suas emoções. Já aquelas com níveis mais baixos tendem a ser emocionalmente mais instáveis, afetando-se facilmente pelas situações cotidianas. Pode ser difícil para elas voltarem a um estado emocional de tranquilidade uma vez que tendem a ser mais irritadiças, ansiosas e impulsivas. Podem apresentar também dificuldade em confiar em si mesmas e em seu potencial, preocupando-se em não alcançar as expectativas.

Indivíduos que desenvolvem resiliência emocional conseguem lidar com situações adversas com tranquilidade e positividade. Quando confiam em si mesmos e são capazes de gerenciar suas emoções, são menos propensos a se desestabilizarem frente a opinião dos outros, críticas, situações desafiadoras ou aquelas que não estão sob seu controle.

No fazer docente, essa macrocompetência pode se expressar principalmente na capacidade do professor em regular as próprias emoções diante das demandas profissionais e de interação com os estudantes e comunidade escolar como um todo, de modo a não gerar desgastes desnecessários a si mesmo e aos outros.

Fonte: IAS. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais** (Resiliência emocional). (2021?). Disponível em: <[https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-resiliencia-emocional.pdf?utm\\_source=site&utm\\_medium=hub-1507](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-resiliencia-emocional.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-1507)>. Acesso em: 19 out. 2021.

A resiliência, como podemos analisar, é similar ao mecanismo psicológico descrito por Dejours (2000) como “normalidade sofrente”. Para esse autor, o comportamento de normalização do sofrimento é acionado como um mecanismo para suportar a “banalização do mal”, no espaço de trabalho.

Como conseguem esses trabalhadores não enlouquecer, apesar das pressões que enfrentam no trabalho? Assim, a própria “normalidade” é que se torna enigmática. **A normalidade é interpretada como o resultado de uma composição entre o sofrimento e a luta (individual e coletiva) contra o sofrimento do trabalho.** Portanto, a normalidade não implica a ausência de sofrimento, muito pelo contrário. Pode-se propor um conceito de “**normalidade sofrente**”, sendo pois a normalidade não o efeito passivo de um condicionamento social, de algum conformismo ou de uma “normalização” pejorativa e desprezível, obtida pela

“interiorização” da dominação social, e sim o resultado alcançado na dura luta contra a desestabilização psíquica provocada pelas pressões do trabalho (DEJOURS, 2000, p. 36, grifos nossos).

O comportamento resiliente proposto reforça o comportamento que aceita como normal as condições de trabalho e vida na atualidade. Sendo assim, não por acaso esse conceito ganha espaço na política educacional norteadora da organização curricular, por meio da BNCC, conforme abordamos na segunda seção dessa pesquisa.

Como essa lógica que estamos descrevendo é fortemente destrutiva em relação ao mundo do trabalho, a contrapartida esparramada pelo ideário empresarial tem de ser amenizada e humanizada. **É por isso que o novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergias”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas” (ANTUNES, 2020a, p. 40, grifos nossos).**

Segundo Brandão (2009, p. 8), não existe um consenso sobre o conceito de resiliência, ele pode estar relacionado a capacidade de:

[...] resistência ao estresse, representado por sujeitos que não se abalam diante de situações de risco; ou processos de superação e recuperação dos abalos sofridos em virtude das situações adversas.

Em sintonia com a necessidade de homens e mulheres resilientes, a reforma curricular, por meio da BNCC, aponta a necessidade de formar pessoas com competências para se sentirem confortáveis ao buscarem resoluções para problemas complexos e ambíguos (NOVA ESCOLA, s.d.). Assim, ao pensarmos na hecatombe<sup>91</sup> que estamos vivendo com a pandemia, que levou a óbito mais de 600 mil pessoas no Brasil<sup>92</sup>, teríamos que alimentar forças para suportar.

---

<sup>91</sup> Se os índices de desemprego aumentam, assim como a pobreza a tendência das pessoas é serem empurradas para insegurança alimentar, o que nos leva a refletir que para as pessoas que não se alimentam adequadamente seria impossível deter um comportamento feliz e com energia, estima-se, segundo dados da OXFAM Brasil (2021, s.d., grifos nossos), que: “no Brasil, o percentual da população que vive na extrema pobreza quase triplicou desde o início da pandemia, passando de 4,5% para 12,8%. No final de 2020, mais da metade da população – 116 milhões de pessoas – enfrentava algum nível de insegurança alimentar, das quais quase 20 milhões passavam fome”.

<sup>92</sup> Na data de 08/10/2021 (SILVA *et. al.* 2021).

Diante de uma realidade como essa, as consequências para o psiquismo humano são devastadoras. Segundo Leontiev (2004), em uma sociedade de classes, sentimentos como a raiva permeiam o psiquismo do trabalhador, devido a própria dinâmica de vida e exploração, esse psiquismo reflete emoções que são estimuladas pela organização material da sociedade. Assim, o capital opera de modo a estimular e reprimir determinados sentimentos e emoções que ele cria, valoriza mais alguns, porém pode abrir margem para produção de outros que não lhes são interessantes (PALANGANA, 2002).

Se o estímulo ao medo de não ser produtivo, de não atingir a meta e de perder o emprego é considerado como um meio para a ampliação da produtividade nos processos organizacionais e de gestão flexível, essa realidade é limitadora de comportamentos felizes ou mesmo extrovertidos.

Vejamos alguns exemplos de pressão no ambiente de trabalho:

[...] ecoa por todos os corredores dos intramuros, repetindo à exaustão: “Vamos enxugar a máquina”; “Temos que diminuir gastos”; “Olha, pessoal, vamos dar produção, senão a empresa fecha”. E, atônitos, todos vivenciam e testemunham, com medo e em silêncio, os novos acontecimentos” (BARRETO, HELOANI, 2015, p. 552).

De acordo com Almeida (2018), esse contexto é propício para produzir, vícios, doenças e transtornos de humor como depressão. A depressão, por exemplo, é uma patologia epidêmica em nossa sociedade, descrita por Dardot e Laval (2016) como doença que repercute na responsabilidade do sujeito em relação a si e a tudo e todos que estão a sua volta: “A depressão é, na verdade, o outro lado do desempenho, uma resposta do sujeito à injunção de se realizar e **ser responsável** por si mesmo, de se superar cada vez mais [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 366, grifos nossos).

O comportamento depressivo é a expressão da instabilidade emocional, da perda de autocontrole da conduta e da autodisciplina e, conseqüentemente, das capacidades de amar, de se responsabilizar, de se sentir extrovertido e de se abrir ao novo. Desse modo, o sujeito com depressão é compreendido como incompetente socioemocional, porque o mundo do trabalho exige pessoas com capacidades de se emocionarem de modo perfeito (SILVA, 2011).

Desse modo, não é apenas um modelo de corpo produtivo que é idealizado em nossa sociedade, mas também um modelo de psiquismo, de características psicológicas, que retrata uma dimensão eugênica:

Constituem ainda uma forma de **eugenia** que não elimina os indivíduos considerados inadequados para fazer parte da sociedade, mas controlá-los com base em ideais de saúde e **perfeição** – esta característica não se restringe aos aspectos anatômicos, mas também abrange os emocionais e comportamentais” (SILVA, 2011, 223-224, grifos nossos).

Em contradição as emoções ideais propagadas em nossa sociedade, as que são estimuladas são:

[...] humor triste, o desânimo, as vivências perspectivas positivas, tendência a se auto-culpabilizar, pensamento sombrios onde perpassa. Ocorrem, ainda, lentificação do pensamento e dos desempenhos, dificuldade para concentrar atenção, perturbações do sono (frequentemente insônia no final do período noturno, mas em alguns casos, também, sonolência diurna), dificuldades de tomar iniciativa. Idéias negativas ocupam o pensamento, às vezes perpassam pensamentos de morte (SELLIGMANN-SILVA, 2003, p. 79).

Estima-se, segundo dados da OMS, que 300 milhões de pessoas sofrem com a depressão no mundo, sendo essa patologia considerada um problema de saúde pública<sup>93</sup>. Por isso, a OCDE (2015) argumenta que o educar de competências socioemocionais nas escolas poderia evitá-la.

As consequências desse processo em relação à saúde emocional podem ainda ser mais devastadoras. Segundo dados da OMS (2021), 703 mil pessoas<sup>94</sup> cometem suicídio anualmente, mas, de acordo com o documento *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19* (MINISTÉRIO DA SAÚDE; FIOCRUZ, s.d.), muitos casos nem chegam a serem notificados, correspondendo a um número três vezes maior do que os que aparecem nas estatísticas.

Na América Latina, os dados de 2000 até 2019, da OMS, revelam um crescimento de 17% nos índices de suicídio. As estatísticas revelam que o

---

<sup>93</sup> A OMS tem uma visão de que os aspectos genéticos levam a depressão, ver: OPAS. **Depressão**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/depressao>>. Acesso em: 16 set. 21.

<sup>94</sup> Existem fontes da OMS que apontam para 800 mil, sendo que 79% dos casos ocorrem em países de baixa renda (OPAS. Suicídio, s.d).

suicídio mata mais do que doenças como malária, câncer de mama, AIDS, guerras e homicídios, sendo que ele é a quarta maior causa de mortes entre a juventude (15-29 anos) (OPAS. Uma em cada 100..., s.d).

O impacto dos problemas emocionais é sentido no conjunto das relações sociais, com implicações no processo produtivo:

No Brasil, segundo dados do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) de 2008, os transtornos mentais são a terceira maior causa de afastamentos do trabalho por mais de quinze dias e das aposentadorias por invalidez (INSS, 2008). Em 2016, foram quase 200 mil **pessoas afastadas do trabalho e recebendo algum tipo de benefício relacionado a transtornos mentais e comportamentais, sendo a depressão responsável por 37,8% dos afastamentos** (INSS, 2017). Ou seja, o **sofrimento psíquico vem atingindo generalizadamente a classe trabalhadora**, determinado pelos modos de vida característicos da atual fase de acumulação capitalista, com marcada intensificação do processo de trabalho e da vida em geral e destacado desgaste psíquico (ALMEIDA, 2018, p. 18, grifos nossos).

O desemprego é também uma fonte geradora de problemas emocionais, que desestabilizam os sujeitos. Atualmente, o número de desempregos para a população brasileira está em torno de 14,1%, o que corresponde a 14,4 milhões de pessoas sem meios de subsistência (IBGE. O que é..., s.d).

Selecionamos os dados a seguir para observação do contingente de desempregados em nosso país.

**Tabela 1 – Taxa de desocupação – Brasil – 2012-2021 (%)**

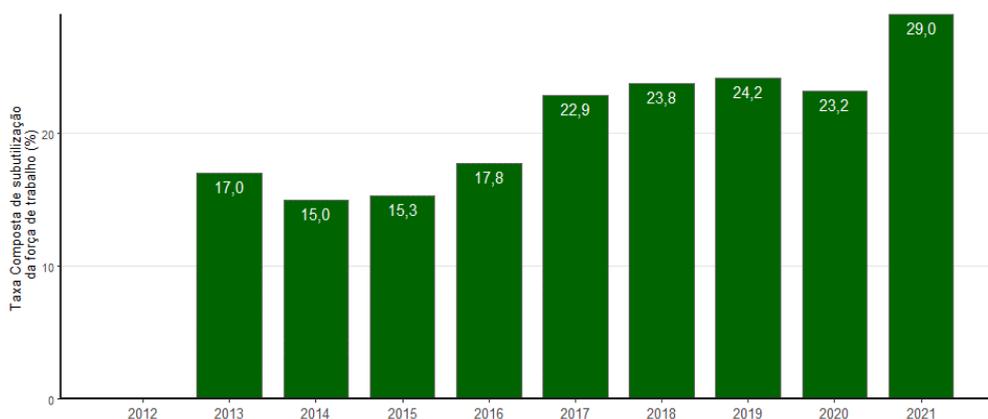
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
nov-dez-jan		7,2	6,4	6,8	9,5	12,6	12,2	12,0	11,2	14,2
dez-jan-fev		7,7	6,7	7,4	10,2	13,2	12,6	12,4	11,6	
jan-fev-mar	7,9	8,0	7,2	7,9	10,9	13,7	13,1	12,7	12,2	
fev-mar-abr	7,7	7,8	7,1	8,0	11,2	13,6	12,9	12,5	12,6	
mar-abr-mai	7,6	7,6	7,0	8,1	11,2	13,3	12,7	12,3	12,9	
abr-mai-jun	7,5	7,4	6,8	8,3	11,3	13,0	12,4	12,0	13,3	
mai-jun-jul	7,4	7,3	6,9	8,5	11,6	12,8	12,3	11,8	13,8	
jun-jul-ago	7,3	7,1	6,9	8,7	11,8	12,6	12,1	11,8	14,4	
jul-ago-set	7,1	6,9	6,8	8,9	11,8	12,4	11,9	11,8	14,6	
ago-set-out	6,9	6,7	6,6	8,9	11,8	12,2	11,7	11,6	14,3	
set-out-nov	6,8	6,5	6,5	9,0	11,8	12,0	11,6	11,2	14,1	
out-nov-dez	6,9	6,2	6,5	8,9	12,0	11,8	11,6	11,0	13,9	

**Fonte: IBGE. PNAD Contínua:** taxa de desocupação é de 14,7% e taxa de subutilização é de 29,7% no trimestre encerrado em abril. [30/06/21]. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31049-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-14-7-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-29-7-no-trimestre-encerrado-em-abril>>. Acesso em: 07 set. 2021.

Ressaltamos que, para o IBGE, uma pessoa que se declara dona de casa, estudante ou empreendedor não é considerado desempregado, o que nos leva a considerar que, possivelmente, os dados de desemprego são muito maiores do que os que aparecem nas estatísticas. Os subutilizados são outra categoria entendida como os sujeitos que trabalharam algumas horas e poderiam trabalhar mais.

Vejamos a taxa atual de subutilizados:

**Gráfico 1 – Taxa composta de subutilização – trimestres de novembro a janeiro – 2012 a 2021 (%)**



**Fonte: IBGE. PNAD Contínua:** taxa de desocupação é de 14,7% e taxa de subutilização é de 29,7% no trimestre encerrado em abril. [30/06/21]. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31049-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-14-7-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-29-7-no-trimestre-encerrado-em-abril>>. Acesso em: 07 set. 2021.

Esses números nos levam a refletir sobre o grande contingente de pessoas que estão em situação de sofrimento emocional, o que demonstra os limites do educar para as competências socioemocionais, tendo em vista que esses sujeitos não estão desempregados por uma carência socioemocional, mas porque a reprodução do capital gera o desemprego.

As pesquisas demonstram que a juventude (a partir dos 15 anos) não encontra espaço no mercado de trabalho<sup>95</sup> (ALMEIDA, 2018; BARRETO; HELOANI, 2015), as consequências emocionais são:

[...] aparecimento de uma geração sem confiança no futuro, insegura, solitária e com medos; sem emprego ou com emprego de baixa remuneração. Na sociedade japonesa, por exemplo, milhares de jovens vivem isolados de tudo e de todos, incapazes de manter um verdadeiro diálogo com seus pais. Evitam o contato com o exterior como uma estratégia de resistência à excessiva dominação e **vivem centralizados no seu quarto**, sendo seu único contato externo a televisão e a internet, lugar de infelicidade, vergonha e destino. Como se não bastasse esse tormento, são vistos como mensageiros da síndrome Hikikomori (BARRETO; HELOANI, 2015, p. 548, grifos nossos).

Por isso a BNCC pontua a necessidade de desenvolver as competências socioemocionais da juventude para enfrentamento, ela responde às necessidades impostas pela crise social que vivemos na contemporaneidade. Em um contexto de poucas oportunidades, esse grupo etário é conclamado a construir um projeto pessoal de vida e a fazer escolhas sem muitas alternativas<sup>96</sup>.

Sem oportunidades de trabalho, com certo grau de escolaridade e com acesso a muitas informações, os jovens são subjetividades voláteis, que podem aderir a movimentos rebeldes (ESTANQUE; COSTA, 2012). Uma exemplificação foi a *Primavera Árabe*, uma expressão criada para designar a onda de protestos que marcou os países árabes a partir do final do ano de 2010.

Segundo os dados do IBGE (2020), no Brasil, 5,9 milhões de pessoas estão desalentadas<sup>97</sup>, um grupo que de tanto procurar trabalho (por mais de 2

---

<sup>95</sup> O desemprego atinge a juventude, “as taxas de desocupação mais elevadas se referem à população dos grupos etários de 14 a 17 anos (42,7%) e de 18 a 24 anos (29,8%). Os grupos de 25 a 39 anos (13,9%), 40 a 59 anos (9,0%) e o de 60 anos ou mais (5,0%) ficam abaixo da taxa nacional (13,9%)” (IBGE, 2021, s.p.).

<sup>96</sup> O Banco Mundial (2018), no relatório “Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude”, trata especificamente sobre competências socioemocionais para a juventude, desconsiderando os determinantes concretos das mutações do trabalho no contexto de mundialização do capital (ANTUNES; ALVES, 2004), enfatizam que estas competências podem evitar evasão e repetência, a falta de oportunidades que os jogam para a informalidade, tendo em vista que os jovens estariam mais fortes emocionalmente e mais engajados para enfrentar o mercado.

<sup>97</sup> A Agência IBGE Notícias, em 2018, demonstra casos de pessoas que estão a mais de 4 anos procurando trabalho, chegando a distribuir 300 currículos sem conseguir nenhuma contratação. Essa realidade nos ajuda a confirmar nossa tese de que o capital obstaculiza a constituição de um

anos) desistiu, um ponto que nos revela o poder de nossa sociedade para gerar comportamentos de desânimo, em contradição a felicidade proposta pelo educar para as competências socioemocionais.

Com isso, podemos analisar que os que conseguem um trabalho vivem o clima constante de instabilidade, coagidos pelo medo de perderem a fonte de sua sobrevivência, se submetendo a trabalhos flexíveis e precários. Já os que não encontram trabalho sofrem com a desmoralização e falta de perspectiva de futuro, realidade que muitas vezes pode levar à perda de sentidos para existência e total falta de coragem.

Entendemos que o medo é um recurso utilizado pelo capital para potencializar a capacidade produtiva do trabalhador, porque é devido a ele que é possível explorar os trabalhadores e fazer com que aceitem a supressão de seus direitos (ALVES, 2011). Porém agir com medo estimula o pensamento acelerado e antecipado, a produção de excesso de hormônios, que podem causar malefícios ao organismo, causa quadros de ansiedade, sintomas de tristeza e depressão (ALVES, 2011).

Diante desse quadro, a educação socioemocional enfatiza o pensamento crítico sobre o próprio pensamento, descrito como metacognição, o monólogo interno, a atenção plena ou padrões estáveis de pensamento, para evitar o que Alves (2011) descreve como “pensamentos fantasiosos”.

O sociometabolismo da barbárie é um poderoso agente estressor. O espectro do desemprego aberto e do precário mundo do trabalho, além da insegurança social em suas múltiplas dimensões, colocam no dia a dia homens e mulheres diante de reações de seu organismo não muito diferentes das de seus ancestrais **diante de um lobo**. A degradação da qualidade de vida das grandes metrópoles e os locais de trabalho sendo atingidos pela constante reengenharia toyotista, sobre a qual homens e mulheres não têm o menor poder de participação ou decisão, impõe a liberação constante pelo organismo de **adrenalina e cortisol** (ALVES, 2011, p. 155, grifos nossos).

As consequências emocionais, como pontuamos anteriormente, podem ser extremas, como a desistência da própria vida<sup>98</sup>. Marx (2006), em sua obra *Sobre o suicídio*, publicado em 1846, nos leva a refletir que o capital produz um número de pessoas que cometem suicídio, ressaltando a necessidade de uma transformação radical da sociedade. Embora esse seja um fenômeno que atinge todas as classes sociais, ele nos lembra que são em momentos de crise que o suicídio se manifesta com maior proeminência e que a pobreza é uma de suas causas.

O autor ainda prossegue afirmando que essa sociedade estimula a solidão, os preconceitos, a perda de dignidade diante da falta de trabalho.

Falam-nos de nossos deveres para [...] sociedade, sem que [...] nossos direitos [...] sejam [...] efetivados, **e termina-se por exaltar a façanha mil vezes maior de dominar a dor ao invés de sucumbir a ela [...]** (MARX, 2006, p. 26).

Marx (2006) observou, no século XIX, como o capitalismo gera sofrimento e responsabiliza o indivíduo pelo seu controle emocional, um aspecto que entendemos estar em sintonia com o educar para as competências socioemocionais na contemporaneidade.

No próximo item, iremos analisar como a sociedade de consumo empobrece a constituição do ser social.

### **3.4 Consumo na sociedade capitalista e as competências socioemocionais**

Nesse item, analisaremos os impactos que o consumo, em uma sociedade pautada na troca de mercadorias, na propriedade privada e na exploração da força de trabalho sob forma assalariada, gera nos seres humanos, enquanto seres sociais.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o centro da vida econômica na sociedade do capital é a produção generalizada de mercadorias, que para se constituírem precisam ser trocadas. A riqueza humana materializada

---

<sup>98</sup> Segundo Antunes 2020c, em 2010, na Foxconn, uma empresa terceirizada da Apple com unidades na China, ocorrem 17 tentativas de suicídio, sendo que 13 se concretizaram.

em uma grande variedade de objetos que conduzem e medeiam nossas relações sociais.

A produção de mercadorias demanda uso da tecnologia e trabalho humano, sendo que a exploração do trabalho é essencial para produção, essa análise é determinante para a compreensão do processo de obstaculização das formas de estabelecer vínculos humanos.

Se a lógica da produção se pauta na exploração do trabalho, a opressão humana é parte intrínseca do movimento do capital, isso porque é com base no rebaixamento do valor do trabalho, na precarização das condições de vida da classe trabalhadora, que o capital consegue se reproduzir.

Marx (2008), ao analisar o modo pelo qual a riqueza é produzida, observa que as condições materiais da vida social envolvem relações entre a produção, distribuição, troca e o consumo.

O consumo cria o móvel da produção; cria também o objeto que, como finalidade, atua na produção de um modo determinante. Se é evidente que a produção fornece o objeto exterior do consumo, não é menos claro que o consumo coloca o objeto da produção idealmente, como imagem interior, como necessidade, como impulso, como fim. Cria o objeto da produção sob uma forma que é, ainda, subjetiva. Sem necessidades não existe produção. Mas o consumo reproduz a necessidade. (MARX, 2008, p. 248).

A produção cria um objeto, o modo e a necessidade de consumo:

A produção não somente provê de materiais a necessidade; provê também de uma necessidade os materiais. Quando o consumo sai de sua rusticidade primitiva – e o fato de atrasar sua saída dela seria em si mesmo o resultado de uma produção fundida ainda na primitiva rusticidade – é solicitada pelo objeto como causa excitadora. A necessidade do objeto que experimente o consumo foi criada pela percepção do objeto. O objeto de arte, e analogamente qualquer outro produto, cria um público sensível à arte e apto para gozar da beleza. De modo que a produção não somente produz um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto (MARX, 2008. p. 248).

Entretanto, entre o produtor e os produtos interpõe-se a distribuição de instrumentos de produção e dos membros da sociedade pelos diferentes ramos da produção e dos produtos.

A produção engendra, portanto, o consumo: 1º – fornecendo-lhe os materiais; 2º – determinando seu modo de consumo; 3º – excitando no consumidor a necessidade dos produtos que a produção estabeleceu como objeto. Produz, pois, o objeto do consumo, o instinto do consumo. O consumo (produz) também a disposição do produtor, colocando-o como finalidade e solicitando sua necessidade (MARX, 2008, p. 249).

Diante dessa organização econômica e social, todos nós em maior ou menor grau temos que consumir, adquirir e vender mercadorias, para garantir nossa sobrevivência.

As mercadorias expressam o seu “valor de uso”, porque são essenciais para sanar nossas necessidades materiais ou espirituais, de transporte, alimentação, moradia, educação etc. Porém elas não são produzidas, exclusivamente, por seu valor de uso, mas pelas possibilidades de troca.

A condição necessária para a produção de mercadorias está articulada à propriedade privada dos meios de produção. De acordo com Netto e Braz (2012, p. 92, grifos dos autores):

Isso significa que **a produção de mercadorias tem como condição indispensáveis a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção** – sem ambas, produzem-se bens, valores de uso, mas não há a produção mercantil (produção de mercadorias).

Assim, devido a uma ampla divisão do trabalho e à propriedade privada dos meios de produção, “[...] surge uma grande dependência mútua entre todos os produtores” (NETTO; BRAZ, 2012, p.101) de mercadorias distintas com agentes privados, conectados a um circuito de trocas.

Nesse tipo de interação plena, a obsessão do capital é produzir mercadorias, em escalas cada vez mais aceleradas, para, nesse processo, potencializar a circulação de mercadorias e sua lucratividade. Por isso, a produção excedente de mercadorias é parte do metabolismo do capital, pois o dono dos meios de produção objetiva deter mais capital para comprar maquinários, insumos e força de trabalho, também convertida em mercadoria (MARX, 2013).

Devido à estruturação de toda a sociedade sob o parâmetro das trocas e da separação dos produtores diretos dos meios de produção, o homem é

transformado em mercadoria comprada pelo capital, sua força de trabalho é adquirida por um valor muito menor do que a riqueza que gera. Sendo assim, o capital sobrevive da exploração do trabalho vivo, o que, de nosso ponto de vista, causa uma profunda obstaculização das relações entre os homens, entre esses e a natureza e, até mesmo, entre os homens consigo (ALVES, 2013).

Segundo Marx (2013), é o trabalho vivo que dá vida as mercadorias, sendo ele, o trabalho, entendido como sua essência. Na relação o capitalista, paga ao trabalhador uma ínfima parte do que ele produz, na forma de salário<sup>99</sup>, porém a maior parte do valor agregado na mercadoria é apropriado pelo capitalista e transforma-se em lucro, em capital.

Marx (2013) descreve como “fetichismo”, ou mesmo poder fantasmagórico da mercadoria, como a capacidade que ela tem de não revelar sua essência, ou seja, sua capacidade para mascarar as contradições de sua produção, não explicitando a exploração do trabalho humano. A mercadoria não nos revela se foi produzida com trabalho escravo, de crianças, mulheres e homens, ou mesmo se levou pessoas ao suicídio, como ocorre em empresas terceirizadas da *Apple* (ANTUNES, 2020c), na aparência ela só é atrativa. Como nos revela Marx (2013), o sabor do trigo não diz nada sobre o modo e os antagonismos, em que ele foi produzido.

O conceito de “fetiche”, desenvolvido por Marx (2013), demonstra que a mercadoria, pela via das relações sociais capitalistas passa a coordenar e dirigir a existência humana para esse fim. A coisa, ou seja, o objeto externalizado pelo homem, passa a conduzir nossa existência, de modo a possuir aparentemente uma vida própria. “É apenas uma **relação social** determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma **relação entre coisas**” (MARX, 2013, p. 206, grifos nossos).

A análise que guia nossa tese evidencia que a existência humana fica limitada à luta pela sobrevivência e as relações sociais, além de empobrecidas, são resumidas à troca de mercadorias. Nesse processo, em que tudo e todos são tornados mercadorias, nem trabalhador, nem capitalista são livres.

---

<sup>99</sup> Segundo Netto e Braz (2012), o salário corresponde a uma parte do que o trabalhador produz, o valor do trabalho é medido com base nos insumos mínimos para que força de trabalho se mantenha viva. Além disso, os salários são mensurados com base no quanto de energia física e psíquica é despendida para sua realização.

O fetiche da mercadoria é um fenômeno típico do capital, revela seu poder de ocultar as relações sociais necessárias para que a produção se efetive, ou mesmo para que exista a vida humana. O jogo do capital, reafirma o homem isolado, portador de mercadorias a serem trocadas no espaço e tempo do mercado. Oculta-se que, as mercadorias não se fazem, nem mesmo teriam como chegar ao mercado sem as mediações humanas, sem que os sujeitos personificassem as relações econômicas capitalistas (AZEVEDO, 2021).

Os impactos na dimensão social do ser, são devastadores, porque as relações se tornam coisificadas, ou mesmo mercantilizadas, a validade das relações e objetos não são canalizadas para o bem comum, mas para satisfação individual, de modo que, coisas e sujeitos passam a ter valor de uso (AZEVEDO, 2021).

As análises de Azevedo (2021), nos levam a reflexão de que esse poder dissimulador do capital, é essencial para sua reprodução e que, essa dissimulação está presente em nosso objeto de estudo.

O fetichismo está presente na formação socioemocional, ao observarmos que ela advém de uma mercantilização da educação, que é negativa para educação enquanto bem público, porque atende interesses de grupos privados que se beneficiam financeiramente de parceiras, como foi demonstrado no segundo capítulo. Mas, de modo místico, ou mesmo dissimulado, ela se expressa como um “avanço” capaz de melhorar a educação pública.

Mais uma vez, a educação socioemocional é fetichista ao prometer um “melhoramento emocional dos sujeitos”, ocultando a necessidade de superação do capital, para que, em uma sociedade onde a riqueza seja socializada, as pessoas tenham condições de terem saúde física e emocional.

Esse ponto é fundamental para o entendimento de que as relações humanas se tornam estranhadas, ou mesmo alienadas, porque resumidas a troca de mercadorias, ou mesmo a busca por propriedade.

Considerando que a luta pela sobrevivência demanda a venda da força de trabalho, essa luta é um processo, predominantemente, individual. E é desse movimento que os interesses do indivíduo (pela sua sobrevivência como trabalhador, ou mesmo capitalista) entram em contradição com os interesses do

conjunto da sociedade, fazendo emergir um modelo de homem fragmentado de sua sociedade, ou seja o indivíduo (SANTOS, 2021).

O capital opera ocultando o fato de que os homens estão em relação de interdependência, nega a dimensão do ser social, reafirma um sujeito isolado, capaz de realizar escolhas autônomas, de modo livre e independente, realizando, na realidade, um enfraquecimento do indivíduo, porque ele perde o princípio de ser universal. Essa cisão está relacionada a divisão do trabalho, que cria um contexto de trabalho individualizado e competitivo entre os homens, em que o trabalho se torna fonte de estranhamento.

A forma de produzir mercadorias alcança todas as esferas da vida. O trabalho se converte em profissão e causa perda do sentido de universalidade. Assim como o homem no trabalho parece um ser isolado, o ser social perde sua característica de coletividade, apresentando-se como indivíduo independente, o modo de produção oculta as relações sociais, cria produtos e modelos de vida, além de legitimar a falsa ideia de que o homem não necessita de relações sociais (EVANGELISTA; BAPTISTA; VERISSIMO, 2017, p. 88).

Em sintonia com essas afirmações, Santos (2021) nos revela que a subjetividade nessa forma de organização social é limitada à luta pela sobrevivência (para o consumo de mercadorias), gerando sentimentos como niilismo existencial, em outras palavras, uma perda de sentido para a vida.

No texto *Os sentimentos*, de Alexander Vladimirovich Zaporozhets (2017), podemos observar a profunda contradição do capital que, por um lado, necessita de trabalhadores otimistas e estáveis e, por outro lado, produz comportamentos contrários as suas próprias necessidades, permeados por desânimo, medo e infelicidade:

O capitalismo deforma moralmente as pessoas, provocando-lhes, por um lado, **o sentimento de humilhação e medo frente ao futuro** e, por outro lado, um sentimento de mútua inimizade e ferocidade. (ZAPOROZHETS, 2017, p. 135).

Ao explicar a dualidade dos sentimentos, o autor argumenta que:

Uma coisa é quando o homem trabalha sem desejos, relacionando se de um modo negativo e indiferente com a tarefa realizada, e outra coisa é quando **trabalha com amor, com**

**fervor, com reconhecimento de seus êxitos e deficiências. Sem amor ao trabalho, com indiferença a ele, é impossível alcançar êxitos sérios no estudo, no trabalho, na ciência.** Lenin disse: “Sem emoções humanas, nunca existiu, nem existe, nem existirá a busca humana pela verdade”. (ZAPOROZHETS, 2017, p. 135, grifos nossos).

A principal diferença entre os defensores das competências socioemocionais e o autor russo, em questão, é que ele está refletindo sobre o teor das emoções e sentimentos humanos para vida em uma sociedade comunista, pautada na liberdade do homem e não como fazem os primeiros, defendendo emoções para manutenção da sociedade capitalista, da produção supérflua de mercadorias e da exploração do homem pelo homem.

Essas reflexões nos levam a indagar se na nossa sociedade, cujo o centro da vida econômica é a produção de mercadorias, sendo o trabalho dos próprios seres humanos estruturado a partir de seu valor como mercadorias e, portanto, objeto a ser explorado, criaríamos as condições efetivas para produzir comportamentos amorosos, estáveis, extrovertidos, responsáveis e abertos ao novo? Ou continuaremos produzindo comportamentos passivos e infelizes, como nos remete a pensar o autor russo?

Juntamente com isso, existe uma contradição entre o caráter **ativo e o passivo do sentimento**. Alguns sentimentos **umentam a atividade vital do homem**, intensificando sua força e sua energia; outros oprimem-na e diminuem-na ao mesmo tempo. Os sentimentos de melancolia e medo estão ligados à depressão, ao estado de opressão, ao passo que o sentimento de alegria está vinculado ao entusiasmo laboral, ao reforço das atividades, ao crescimento da atividade vital (ZAPOROZHETS, 2017, p. 136, grifos nossos).

Assim, questionamos se as competências socioemocionais poderiam tornar as pessoas mais saudáveis emocional e fisicamente, ativas, empáticas e otimistas? Se essas mesmas competências seriam capazes de diminuir o individualismo, ou mesmo formaria pessoas capazes de evitar a degradação ambiental, no interior da sociedade do capital?<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> Fadel; Bialik; Trilling (2015) propõe uma educação para combater o individualismo, ou mesmo o consumismo. A esse respeito é pertinente analisarmos que: um smartphone, poderia durar 15 anos, mas tem um tempo de vida útil de 2 anos, o que significa que são programados para estragar e gerar consumo de novos aparelhos (SATURNO, 2019). O que implica em refletirmos

Acreditamos que as proposições relativas a essa subjetividade idealizada pelos defensores do educar para as competências socioemocionais são impossíveis de serem atingidas, isso porque as limitações impostas no plano objetivo são muito profundas para efetiva construção:

Nesse caso, o capital atinge seu limite radical, isto é, o capital atinge a sua própria raiz, o homem, ou melhor, as relações sociais no sentido da **constituição/ deformação do sujeito histórico como homem-que-trabalha** (ALVES, 2013, p. 24).

Em uma sociedade em que a produção é dirigida para fomentar o desejo de consumo, sentimentos como instabilidade e carências são características tendências do psiquismo humano. A atração pela mercadoria gera utopias, sonhos, fantasias e desejos dos trabalhadores que, muitas vezes, não se realizam, o que provoca conflitos emocionais e crises existenciais (ALVES, 2013).

Por isso, a juventude de classe média<sup>101</sup>, altamente escolarizada, descrita como “precariado”, é um grupo profundamente atingido por esses sentimentos de desejo de consumo irrealizáveis, marcada por sentimentos de impotência diante da vida. Na interpretação de Alves (2013), sem possibilidades de encontrar trabalho estável e independência, a juventude não completa o ciclo prometido pelo capital, de curso superior, carreira e consumo.

Os impactos emocionais da falta de trabalho vivida pela juventude são intensos, esses sujeitos vivem em um presente contínuo, descrito por Alves (2013) como uma “cronificação do presente”, a falta de esperança no futuro e um passado sempre igual, destroem as possibilidades de realização de sonhos e desejos, impedindo os sujeitos de terem sentimentos de relevância social para o seu “Eu”.

---

que o consumismo é um comportamento fundamental para manter a dinâmica capitalista, ou seja, não será apenas pela via da educação de competências socioemocionais que poderemos combater esse comportamento.

<sup>101</sup> Entendemos que o desejo de consumo permeia todas as classes sociais, porém nossa análise referente à juventude de classe média, considera que esses jovens estão mais expostos aos apelos de consumo, além de viverem em um meio com maiores expectativas de consumo, conforme as proposições de Alves (2013).

Assim, os obstáculos ao ser social em nossa sociedade são múltiplos. Tomamos, como exemplo, o comportamento responsável, quem se responsabiliza, o faz por algo ou por alguém. No entanto, sem trabalho e condições de construir uma vida sólida, como os jovens teriam como desenvolver está importante capacidade humana em relação à atividade vital, trabalho? Como podem se responsabilizar por outros? Como terão projetos pessoais de vida, sem vislumbrarem nenhum horizonte?

Se aqueles que não conquistam emprego sofrem por não terem poder de compra, como é o caso do “precariado” (ALVES, 2013), por outro lado, o excesso pode ser fonte de desumanização, a exemplo de crianças que, devido ao excesso de brinquedos, podem ter sua atenção voluntária comprometida.

Ribeiro e Lara (2016) nos evidenciam que, a partir de 1990, a classe trabalhadora e não só empresas que comprovarem renda poderiam adquirir crédito financeiro, uma estratégia para ampliar a lucratividade foi buscar pessoas jovens e de baixa renda para se endividarem<sup>102</sup>.

Segundo esses autores, os instrumentos para o consumo são muito variados, como cartão de crédito, crédito consignado, crédito imobiliário, crédito para compra de automóveis, cheques pré-datados, créditos para educação e carnês de comércio.

Por consequência, os índices de endividamento brasileiro são alarmantes, estima-se, segundo dados da Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC) da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), que, no ano de 2019, 62,4% das famílias estavam endividadas (CNC, 2019).

Uma realidade que gera um sofrimento real a um grande número de pessoas, um sofrimento capaz de promover obstáculos a capacidades humanas analisadas em nossa investigação. Isso porque o sujeito endividado tem sua consciência permeada por preocupações e incertezas ou uma “consciência intranquila” (ALVES, 2013), além de experimentar uma grande desmoralização social, devido ao fato de nossa sociedade reforçar a ideia de que pagar dívidas é moralmente correto.

---

<sup>102</sup> O Banco Amazônia, por exemplo, oferece cartões com a bandeira Visa a pessoas com renda mínima de 200 reais. (BANCO AMAZÔNIA, s.d.).

Tudo isso nos permite afirmar que a instabilidade emocional é intrínseca ao movimento do capital, inclusive podemos considerar que o capitalismo contemporâneo se alimenta da instabilidade para fomentar o consumo de mercadorias. Na busca de acumulação de capital, todos os valores humanos são subordinados às exigências e aos imperativos da acumulação, de modo que a felicidade se torna sinônimo de consumo, passando a ser medida pela quantidade, estilos e padrões de mercadorias.

Em sintonia com essas proposições, Marx (2004) revela que o capitalismo estimula o ter, em detrimento do ser, o que analisamos ser uma fonte de obstáculos ao pleno desenvolvimento humano.

No trabalho *Crítica ao Gozo Capitalista*, o psicólogo Raymundo Lima (2002) analisa esse processo como devastador do ponto de vista emocional:

Os *pobres* são visivelmente excluídos do sistema porque falta-lhes o poder de compra. Os de classe média, quer sustentados por salário ou algum capital da microempresa, tentam, mas também não conseguem acompanhar os apelos do poder capitalista (LIMA, 2002, p. 41, itálico do autor).

A mercadoria se torna portadora de uma avalanche de emoções que leva aquele que a detém se sentir feliz e realizado, mas por um pequeno espaço de tempo. Para o autor, **“em verdade, a operação capitalista faz o objeto agir amarrando o sujeito** (LIMA, 2002, p. 42, grifos nossos).

A esse respeito, Sennett (2014) nos revela que o capitalismo consegue manipular o pensamento humano de tal maneira que a mercadoria pode alterar nossos estados emocionais, muito mais que *status*, a mercadoria passa a ser sinônimo da personalidade de quem usa. O que nos remete ao conceito de “fetichismo da mercadoria”, desenvolvido por Marx (2013), a partir do qual as coisas em sua aparência têm vida própria e tomam conta daqueles que as produzem.

Nessa teia, em que o sujeito se vê enredado, a estabilidade emocional é obstaculizada, pois o desejo intenso de consumo coloca o ser humano em um dilema, ter que trabalhar cada vez mais para conquistar a mercadoria do momento, que pode lhe possibilitar diversão, conforto e reconhecimento. Um processo que captura e corrói o tempo de existência, ou seja, de vida humana,

em que o ser poderia encontrar pessoas, realizar atividades coletivas, ou seja, viver (ALVES, 2013).

Como nos esclarece Lima (2002), o capitalismo é um sistema que estimula o sentimento de que algo nos falta. Até mesmo o usuário de drogas é um consumidor, o que nos remete a pensar que em uma sociedade do capital necessita da produção de pessoas dependentes:

Se todos morrerem de consumir crack, não haverá mais produção, nem comércio. A lógica do narcotraficante e do ideólogo do capitalismo é que há de se ter um consumidor dependente, mas distante da morte. **O capitalismo é um sistema que vicia a sociedade no limite do consumo** (LIMA, 2002, p. 43, grifos nossos).

O economista Heckman (2008) propõe que o desenvolvimento de competências socioemocionais poderia diminuir problemas como uso de drogas. Lembramos que o usuário de crack<sup>103</sup> é um consumidor, assim como o depressivo é um consumidor de remédios estimulantes de uma indústria farmacológica que acumula capital com base na massa de sujeitos doentes psicologicamente (ALMEIDA, 2018; SILVA, 2011).

Segundo Aguiar (2003, p. 7-8), “a indústria farmacêutica é hoje a principal força econômica relacionada à saúde, movimentando anualmente 350 bilhões de dólares e crescendo a uma taxa de 14% ao ano”. Sendo assim, o desenvolvimento de competências socioemocionais como forma de diminuir o uso de drogas ou mesmo a depressão é uma proposta limitada, pois desconsidera o movimento do capital e sua dinâmica de produção e venda de mercadorias que precisam e criam consumidores.

Outro argumento que deve ser questionado em relação ao educar para as competências socioemocionais está relacionado a diminuição da obesidade. Vejamos:

---

<sup>103</sup> “O Relatório Mundial sobre Drogas 2020 divulgado nesta quinta-feira (25) pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC) mostra que cerca de 269 milhões de pessoas usaram drogas no mundo em 2018 – aumento de 30% em comparação com 2009. Além disso, mais de 35 milhões de pessoas sofrem de transtornos associados ao uso de drogas” (UNODC, 2020).

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. **Problemas como obesidade** e diminuição do engajamento cívico crescem (OCDE, 2015, p. 17).

A obesidade é uma doença multifacetada, que deve ser entendida como síntese de múltiplas determinações, como: vida sedentária gerada pela a urbanização e tecnologia; alta produção de alimentos industrializados; desenvolvimento dos transportes e os novos modos de trabalhar (SILVA, 2017).

Pensamos que se a comida é uma mercadoria, quanto mais as pessoas comem, mais contribuem para manter o processo de produção, distribuição e circulação de mercadorias. A alimentação é uma atividade dirigida pelo mercado, sendo que os alimentos processados têm um valor menor no mercado<sup>104</sup>. Além disso, com a ampliação do tempo de trabalho, não resta espaço na vida das pessoas para prática de exercícios físicos ou mesmo para o preparo e seleção de alimentos adequados.

A esse respeito, Alves (2013) nos revela o conceito de vida reduzida:

A ideia da corrosão da pessoa humana por meio da “**vida reduzida**” baseia-se efetivamente no processo de redução do tempo de vida a tempo de trabalho. Temos, **desse modo, a escassez do tempo para-si e a deriva do Self**. Eis um aspecto fundamental da precarização do homem-que-trabalha que pode se expressar a formulação da diminuição da composição orgânica do ser genérico do homem, determinada pela relação tempo de vida/ tempo de trabalho (ALVES, 2013, p. 122, grifos nossos).

Se a vida é reduzida e limitada à venda da força de trabalho para outro, não temos uma efetiva liberdade de escolhas sobre o que nos faz feliz, ou mesmo saudáveis. As possibilidades de diversão e descanso, além de se tornarem mercadorias, são escassas para o ser humano, fator que gera profundos obstáculos as suas capacidades humanas do ser social.

Essa lógica estranhada de vida tem consequências drásticas sobre o ser social, limitando capacidades de amar, ou mesmo de dirigir a atenção as

---

<sup>104</sup> De acordo com dados do Banco Mundial, mais de 70% dos 2 bilhões de obesos do mundo, vivem em países pobres. (ONU NEWS, s.d.).

necessidades do outro. Como nos expõe Marx (2013, p. 674): “[...] numa sociedade com interesses antagônicos, cada um promove o bem comum ao buscar sua própria vantagem”, isso porque as relações se tornam cada vez mais competitivas, individualistas e utilitaristas.

De acordo com Marx (2004), a sociedade capitalista individualiza o ser humano de tal modo que deixamos de ser capazes de nos compreender como seres do mesmo gênero, nos tornamos seres estranhados. Em contrapartida, a realidade da educação socioemocional promove a leitura de emoções.

O psicólogo norte americano Paul Ekman (2011) se dedicou a estudar a linguagem não verbal relativa a expressão facial, catalogou 10 mil combinações de expressões faciais. Em sua obra *A linguagem das emoções: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor*, o autor apresenta algumas expressões para ensinar os leitores a interpretar as emoções alheias.

Selecionamos algumas imagens de expressões faciais apresentadas por Ekman (2011), sendo elas:





Fonte: adaptado pela autora (EKMAN, 2011, p. 118-218).

Assim, em uma sociedade que obstaculiza a sensibilidade e percepção do outro, forjando sujeitos incapazes de exercer empatia e débeis em compreender os outros, Ekman (2011) ensina o leitor, via manual, a perceber as emoções alheias para melhor decifrá-las, com vistas a conquista de sucesso em relacionamentos pessoais ou profissionais<sup>105</sup>.

Ressaltamos que essa capacidade de interpretar emoções alheias em nossa sociedade pode ser utilizada pelos sujeitos de modo interesseiro para vencer o outro no jogo do mercado, demonstrando que as competências socioemocionais podem contribuir na realidade para reforçar relações mais individualistas.

Nesse sentido, ao invés de ser algo positivo ou mesmo um avanço no campo educacional, consideramos que esses princípios formativos voltados ao educar para as competências socioemocionais, em sua essência, podem expressar obstáculos para a humanização, porque podem contribuir para reprodução de uma subjetividade necessária as demandas da sociedade do capital.

Em sintonia com essas proposições de leitura de emoções, o Instituto Ayrton Senna lançou atividades educativas durante a pandemia do Covid-19 no ano de 2020<sup>106</sup>. O material proposto traz uma atividade descrita como *Mímica das emoções* (IAS. ATIVIDADES..., s.d) com o objetivo semelhante a Ekman (2011) de ensinar as crianças a interpretar expressões faciais.

---

<sup>105</sup> Se de um lado, compreender a expressão facial do outro pode ser uma capacidade que demonstra empatia e alteridade, por outro, de modo contraditório, pode ser um trunfo, em uma sociedade de mercado, em que sujeitos são móveis, frequentam vários espaços e são desconhecidos entre si (FONTENELLE, 2002).

<sup>106</sup> A esse movimento realizado por meio de diversos institutos, de oferta de conteúdos relativos a formação socioemocional, que supostamente seriam alternativas para amenizar os problemas emocionais da pandemia, Chaves e Evangelista (2020) nomeiam de “afeto remoto”.

Figura 14 – Atividade mímica das emoções do IAS



Fonte: Adaptado pela autora (IAS, s.d., s.p.).

O objetivo dessa atividade é ensinar as crianças do Ensino Fundamental a

[...] reconhecerem e expressarem emoções. Reconhecer e expressar emoções são aspectos centrais para as relações interpessoais. Além disso, o reconhecimento das emoções no outro é fundamental para aumentar o vocabulário emocional da criança, ajudá-la a nomear as emoções, além de desenvolver a **empatia e o respeito**. A empatia é uma competência fundamental para entender as necessidades das pessoas e cultivar os relacionamentos. O respeito é importante para nos ajudar a conviver com os outros. Ao criar mímicas para as emoções, as crianças terão a oportunidade de explorar e aprender a fazer coisas de maneiras novas, exercendo assim a imaginação (IAS, s.d., s.p., grifos do autor).

Essa atividade nominada como “mímica das emoções” busca ensinar, por meio do treino, as crianças a compreender emoções alheias. Nesse debate, não apenas a resiliência ganha destaque, mas também a alteridade como capacidade de interpretação do mundo interior do outro. Segundo Anna Penido, consultora do grupo Inspirare, devemos ensinar os alunos a

[...] (RECONHECIMENTO DO OUTRO) – **Precisam ser capazes de compreender a emoção dos outros e o impacto de seu comportamento nos demais.** Abrir mão de interesses pessoais para resolver conflitos que ameaçam as necessidades

dos outros e que demandam conciliação (NOVA ESCOLA, s.d., p. 53).

De nossa perspectiva, o desenvolvimento de capacidades humanas, como a leitura facial, são capacidades importantes. Porém essa incapacidade humana resulta da dinâmica da vida material, que estimula o consumismo, o imediatismo e o utilitarismo, impondo obstáculos para subjetividade humana.

A constituição de pessoas capazes de amar o outro, de compreender as expressões alheias e considerá-las, extrapolam a ação escolar e implicam um amplo conjunto de determinações sociais, que dependem da superação do modo de produção atual.

### **3.5 O neoliberalismo, as competências socioemocionais e a questão escolar**

O neoliberalismo<sup>107</sup>, enquanto uma ideologia fundamental para manter a base material, inicia os processos formativos, desde muito cedo, por meio da educação escolar, neste item de seção, iremos analisar algumas consequências desse movimento, que aparentemente é benéfico, mas que, em nosso ponto de vista, revelam um potencial para promover mais obstáculos a constituição do ser social, bem como problemas emocionais e sofrimento.

Entendemos que as proposições referentes às competências socioemocionais estão atreladas a valores e ao discurso neoliberal. Como nos revela Azevedo (2021), o neoliberalismo possui uma multiplicidade de “razões ideológicas” que expressam interesses dominantes, como se fossem interesses do conjunto da sociedade.

Conforme nos explicita Harvey (2011, p. 15, grifos nossos):

---

<sup>107</sup> O neoliberalismo pode ser entendido como uma nova roupagem do liberalismo clássico, que se firma a partir de 1970, em governos, como de Thatcher, na Grã-Bretanha (1979-1990), Pinochet, no Chile (1973-1990) e Reagan, nos Estados Unidos (1981-1989). A crise de 1970, no sistema econômico, impulsionou o capital a renovar suas orientações políticas, econômicas e sociais. Pautados na ideia de que o Estado gastava demais com políticas sociais, gerando ônus tributários para a sociedade, o Estado de bem-estar social foi atacado e entendido como um entrave à expansão do mercado. Em defesa da livre concorrência, cabia ao Estado concentrar-se apenas em proteger as liberdades individuais e a propriedade privada.

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize **nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos**, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habituamos. Se bem sucedido esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento [...].

O educar para as competências socioemocionais, no interior das instituições escolares, são a expressão da racionalidade neoliberal, cujo objetivo é moldar sensações e desejos, conduzir formas de pensar e agir, responsabilizar e individualizar o ser humano.

A esse respeito, Santos (2021) pontua que o neoliberalismo nega a coerção externa do indivíduo, reafirmando preceitos de liberdade, mas por outro lado reforça que o próprio sujeito exerça coerção sobre si mesmo. O que nos revela que os princípios educacionais, em questão, objetivam formar homens e mulheres capazes de realizarem um monólogo interno para adaptar as subjetividades contemporâneas à dinâmica do capital, em um contexto que limita a realização humana. Esse ponto nos traz elementos para responder ao problema que realizamos nesta pesquisa, entendendo: por que a política educacional, na atualidade, atribui como função escolar o educar para as competências socioemocionais?

Em nosso entendimento, o educar para as competências socioemocionais representa uma resposta do capital aos profundos obstáculos criados no âmbito das subjetividades na atualidade. A escola é acionada como um mecanismo fundamental para manter a sua sociabilidade, reforçando características como ser amoroso, estável, aberto ao novo, responsável e extrovertido, em um contexto que constantemente limita a própria constituição dessas capacidades.

À medida que o estranhamento entre os homens, ou mesmo o estranhamento do sujeito em relação a si mesmo se amplia, é preciso reforçar capacidades emocionais em que o sujeito dialoga com si mesmo, buscando meios de afirmação emocional de suas potencialidades e relevância pessoal para o mundo. Um meio contraditório do sistema do capital de lidar com os obstáculos ou mesmo a destruição que o capital realiza sobre a identidade dos indivíduos.

Por isso Ciervo (2019) nos revela que esses princípios formativos neoliberais das competências socioemocionais focam em características do indivíduo:

[...] o foco das competências socioemocionais se centra **prioritariamente no indivíduo**. Nesse sentido, cada indivíduo deve trabalhar em si mesmo e gerir suas emoções e condutas, deixando à margem do debate as condições institucionais, culturais e socioeconômicas e reforçando, assim, o processo de individualização contemporâneo (CIERVO, 2019, p. 30).

Os impactos desse processo na literatura infantil é sentido e tem consequências sobre a ação educacional, que entendemos promover obstáculos ainda mais degradantes na constituição do homem enquanto ser social.

Santos (2013), no texto *As aparências enganam: uma análise crítica dos livros de autoajuda infantil na educação escolar*, nos expõe livros destinados às crianças em uma biblioteca escolar da cidade de Campinas, revelando-nos a face do neoliberalismo na formação infantil.

A dica para evitar sofrimento quando a criança tem a correção adulta é:

**Quando a mamãe ficar furiosa com você, lembre-se de rir por dentro. Faça a mesma coisa quando um colega for estúpido com você. Isso vai fazer você se sentir uma pessoa especial [...] Dentro de você há um mundo que é só seu, e só você pode arrumá-lo e desarrumá-lo** (GASPARETTO, 2011, s.d., apud SANTOS, 2013, p. 19 grifos nossos).

A ideia apresentada é estimular o monólogo interior da criança, em sintonia com o educar para as competências socioemocionais. Em outro trecho, Santos (2013) analisa o livro *Faça seu mundo melhor*, em que as dicas são para quando a criança estiver vivenciando algum tipo de conflito:

Vá para frente do espelho, olhe-se nos olhos e fale várias vezes, bem baixo e apontando para você: “Eu sou o máximo”. Depois, ainda se olhando nos olhos, na frente do espelho, aponte para o seu reflexo e fale várias vezes: **“Você é o máximo”**. Divirta-se fazendo isso várias vezes todos os dias (SOUZA; RIBEIRO, s.d., apud SANTOS, 2013, p. 22, grifos nossos).

Aqui analisamos quão degradantes, desumanizantes são os princípios neoliberais, quando pregam reforçar o “eu” emocional. As crianças são incitadas a

ignorarem a realidade e a correção externa, a não reconhecerem seus erros e a dissimularem situações para, supostamente, preservarem sua estabilidade emocional. Além do mais, a perspectiva em questão parte do princípio de que reforçar a autoestima das crianças é apenas treiná-la a se considerar um máximo, o que tende a “culpabilizar a criança pela sua incapacidade de não realização pessoal” (SANTOS, 2013, p. 22).

Demonstramos esses excertos, porque foram retirados de livros de autoajuda infantis, com circulação em bibliotecas escolares, entendemos que será esse tipo de material usado como suporte para que os professores desenvolvam projetos educacionais e planejamentos para suas aulas com o intuito de “formar” as competências socioemocionais, conforme orientações da BNCC.

Diante dessa formação neoliberal que a BNCC vai pontuar o autoconhecimento e autocuidado, como características que, em nosso ponto de vista, são propostas de modo a responsabilizam, ainda mais, o sujeito pelo seu adoecimento ou mesmo pela sua felicidade. O autoconhecimento é proposto como um olhar dirigido para si mesmo, porém é um olhar interno de um sujeito que se responsabiliza, por suas conquistas e fracassos, demonstrando a profunda contradição de um discurso que diz reforçar o indivíduo, mas que, tende a enfraquecê-lo ainda mais, ou mesmo promove mais obstáculos na constituição do homem enquanto ser social.

Augusto Cury (s.d.), reconhecido como autor da literatura de autoajuda, por exemplo, trata sobre habilidades socioemocionais, afirmando que elas poderiam promover o pensamento positivo, saúde emocional, evitar a ocorrência de pensamentos negativos, ajudar a manter bons relacionamentos familiares e conjugais, ou mesmo o sucesso escolar. Esse tipo de literatura, em nosso entendimento, contribui para a construção do sujeito neoliberal e o ensina a lidar com problemas que a sociedade do capital produz (BORBA, 2016).

Angela Lee Duckworth, psicóloga e estudiosa do grupo de Martin Seligman, na Universidade da Pensilvânia, representante desse movimento da autoajuda, escreve para pais e professores. A autora defende que as pessoas que detêm

garra<sup>108</sup>, propósitos que extrapolam seus interesses e se preocupam com o bem comum, têm mais chances de obterem sucesso em suas vidas.

Essa psicóloga afirma já ter sido atuante em ONGs nos Estados Unidos, realizando trabalho voluntário. Nessa experiência, revela que descobriu que o ingrediente que falta para as crianças aprenderem e serem bem-sucedidas na escola é a “garra” (DUCKWORTH, 2016).

Em nossa opinião, essa interpretação desconsidera os múltiplos aspectos que impedem uma criança de aprender, responsabiliza-a desde a infância por seu sucesso ou fracasso escolar. Para a autora, deveríamos cultivar nas crianças, para que possam “florescer”, a garra, capacidades para caírem e se levantarem, se fortalecendo diante dos sofrimentos e das barreiras que a vida impõe (DUCKWORTH, 2016).

Assim, não é somente o trabalhador que deve ser competente, empreendedor e construtor de seu sucesso, sendo capaz de construir “um eu fortalecido”, para suportar com garra os mais variados tipos de sofrimentos nas relações de trabalho, mas também a criança (DARDOT; LAVAL, 2016).

Devemos lembrar que a “falta de garra” ou mesmo desinteresse pela escola é um fenômeno de múltiplas determinações, que implica em considerar: estímulo dos pais; valorização social da escola; evasão gerada pela necessidade de trabalhar desde cedo; pobreza; características dos professores e das escolas, dentre outros.

Compreendemos, nesse ponto, que a valorização do interesse, do mérito ou mesmo da garra do estudante, enquanto elemento essencial para obtenção de sucesso escolar e profissional, serve como um argumento ideológico, que, ao ocultar a dinâmica social, responsabiliza o sujeito pelas desigualdades socioeconômicas vividas e cria modos de justificar privilégios. O pensamento neoliberal, estrategicamente afirma que quem se esforçou mais na escola teve mais garra e é merecedor, ou não, dessa ou daquela condição social.

Atrelado a esse movimento, a inteligência emocional, típica das competências socioemocionais, emerge no debate político da Terceira Via<sup>109</sup>, por

---

<sup>108</sup> Nas proposições de Fadel; Bialik; Trilling (2015), deveríamos ensinar desde cedo os alunos a terem uma mentalidade de crescimento, ensinando que se dedicarem-se e se esforçarem poderão atingir sucesso profissional e pessoal.

meio dos estudos do sociólogo Anthony Giddens, ao destacar a relevância da responsabilidade individual com as questões sociais:

Temos que moldar nossas vidas de uma maneira mais **ativa** do que o fizeram gerações anteriores, e precisamos aceitar mais ativamente **responsabilidades** pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos. O tema da **responsabilidade, ou da obrigação mútua**, estava lá na social-democracia do velho estilo, mas permanecia em grande parte latente, já que era submerso no conceito de provisão coletiva. Temos que encontrar um novo **equilíbrio entre indivíduos e responsabilidades coletivas** hoje (GIDDENS, 2000, p. 47).

Em outro trabalho o autor destaca especificamente a inteligência emocional, como um meio de formar um sujeito político e ativamente comprometido com a sociedade:

Os governos precisam enfatizar a educação ao longo de toda a vida, desenvolvendo programas educacionais que se iniciam desde os primeiros anos de uma pessoa e prosseguem até tarde em sua vida. Embora o treinamento para habilidades específicas possa ser necessário para a maioria das transições entre empregos, mais importante é o desenvolvimento de **competência cognitiva e emocional** (GIDDENS, 2000, p. 134).

Interpretamos que à medida que a individualização é reforçada, sinalizando obstáculos na constituição do ser social, fazendo retrair o espírito comunitário, ou mesmo o interesse cívico (GRUSCHKA, 2014), a tendência contraditória é reforçar a educação socioemocional.

Giddens (2000; 2003) afirma que a juventude está desinteressada pelos assuntos políticos, o antídoto, proposto pela OCDE (2015), para lidar com a passividade da juventude, seria reforçar pela via educacional a responsabilidade, por meio das competências socioemocionais que supostamente levariam os

---

<sup>109</sup> Terceira Via adentrou o Brasil a partir de 1990, como uma resposta às crises econômicas vividas nesse período. A política da Terceira Via foi uma readequação neoliberal adotada em diversas regiões do mundo, na Inglaterra, por Tony Blair, nos Estados Unidos, por Bill Clinton e, no Brasil, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva (MARTINS, 2009). O modelo neoliberal da Terceira Via enfatiza que não faria sentido o radicalismo em favor de vias do socialismo, com suas ideias de justiça social, nem mesmo o radicalismo liberal, que referendava apenas o indivíduo e as leis do mercado. Era preciso uma terceira proposta, cujo objetivo era manter a harmonização social, o Estado não deveria ser mínimo, nem máximo, teria que se renovar (GIDDENS, 2000).

sujeitos a praticarem o voluntariado e continuarem a ter interesse pelos assuntos políticos, ou mesmo por votarem.

A prática de ações sociais e a subjetividade caridosa é referenciada como uma capacidade típica de sujeitos com inteligência social.

O estilo seguro parece ideal ao altruísmo; tais pessoas sintonizam-se prontamente com os sofrimentos dos outros e saem em seu socorro. As pessoas seguras são mais propensas a se preocupar ativamente com o outro em seus relacionamentos, sejam elas mães que ajudam os filhos, parceiros românticos que oferecem apoio emocional ao outro em situações difíceis, **peçoas que cuidam de parentes idosos ou que ajudam um estranho em apuros** (GOLEMAN, 2011b, p. 236, grifos nossos).

Entendemos que em um contexto de exacerbação do individualismo, de retração das políticas sociais que deixam o sujeito a mercê, os sujeitos são conclamados ao exercício da solidariedade, da cidadania ativa, como um meio de suprir carências deixadas pela ação do Estado (GARCIA, 2015).

Com isso interpretamos que a dimensão neoliberal da educação para competências socioemocionais se revela de múltiplas formas, tanto nos seus preceitos educativos, como também no modo em que ela adentra as políticas educacionais, ao propor, por exemplo, que ao investir em programas de educação socioemocionais os Estados teriam um menor ônus<sup>110</sup> com políticas públicas.

A alegação é a de que a educação socioemocional contribuiria para a formação de pessoas mais equilibradas, estáveis e responsáveis para não dependerem de política sociais. Ou seja, ao deter competências socioemocionais, os sujeitos tenderiam a não demandar ações do Estado, pois controlariam seus impulsos e emoções e evitariam o uso de drogas, de álcool e tabaco, doenças emocionais, além de gravidez na adolescência (HECKMAN, 2008).

---

<sup>110</sup> Em um estudo desenvolvido pela Universidade da Columbia, denominado *The Economic Value of Social and Emotional Learning* (BELFIELD *et al.*, 2015), encontramos indicações de que poderia ser lucrativo aos países investirem em competências socioemocionais. O documento em questão analisa a relação entre o custo e o benefício de investimentos em programas de formação de competências socioemocionais, chegando à conclusão que cada dólar investido em determinados programas de formação socioemocional daria o retorno de 11 dólares, ou seja, ocorreria um rendimento de 1.000%.

Além disso, fariam escolhas mais adequadas para si mesmos, evitariam comportamentos violentos (que poderiam aliviar o sistema prisional), não apresentariam comportamentos de indisciplina ou mesmo o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)<sup>111</sup> e, em consequência, teriam um melhor desempenho educacional. Proposições que, em nosso entendimento, não condizem com a realidade, tendo em vista que apenas programas educacionais, comprados pelo Estado, não têm condições de resolver problemas de ordem psicológica que demandariam modificações de ordem estrutural no conjunto das relações sociais.

O professor nesse debate é descrito como um sujeito sem as socioemocionais, ou mesmo conhecimentos sobre o assunto.

É preciso supor que os professores **desejam** instrumentalizar-se para essa prática, pois são eles que precisam lidar, no dia a dia da sala de aula, **com situações sociais carregadas emocionalmente, que muitas vezes são bastante difíceis de serem administradas** (ABED, 2016, p. 17, grifos nossos).

O professor, como vimos, é solicitado a ser estável, resiliente e forte emocionalmente para adaptar-se às condições de trabalho que degradam sua saúde emocional. Trabalhos, como de Carol Garcia (2020), sugerem dicas de boa alimentação, caminhada e cultivo de bons relacionamentos aos professores<sup>112</sup>, isso porque, ao cuidarem de sua saúde emocional, os seus alunos seriam beneficiados<sup>113</sup>.

---

<sup>111</sup> O TDAH é um transtorno onde o sujeito tem dificuldades para prestar atenção e controlar sua conduta (NIERO et al., 2021), um fenômeno típico de nossa sociedade, que exige sujeitos multifocais. Nessas proposições, as competências socioemocionais contribuiriam para que os alunos com esse transtorno pudessem melhorar sua atenção e conduta em sala de aula. Ou seja, o discurso tenta convencer que a adoção das competências socioemocionais, diminuiria o gasto com educação, porque iria promover alunos mais atentos, motivados, o que tenderia a gerar menores gastos com materiais didáticos, salas de recursos, reforço escolar e professores especializados.

<sup>112</sup> Esse ponto nos leva a reflexão dos impactos do próprio neoliberalismo nos processos educativos e, em consequência, na relação professor e aluno, tendo em vista que os alunos estão inseridos em um contexto de exaltação de uma individualidade livre e criativa, que nega a disciplina necessária para aprender e desqualifica o direcionamento externo ou mesmo a autoridade do professor, como alguém que detém experiência de vida e conhecimentos científicos e, por isso, deveria ser respeitado.

<sup>113</sup> O trabalho de Antônia Teixeira (2020) apresenta técnicas, como de teatro de máscaras da “Marvel”, brincadeiras e desenhos para que os professores vivenciem uma “tomada de

Essas indicações neoliberais para educação escolar, podem ser explicadas à medida que as formas de organização da vida social entram em crise, com isso os antagonismos entre os homens tendem a se aprofundar, demandando meios de frear esse movimento que poderia levar a destruição da sociedade regida pelo capital. A educação para as competências socioemocionais, desse modo, é a expressão da necessidade, de ensinar os homens, nesse momento, e desde crianças, a lidarem com seus “*crashes*” emocionais, esses sujeitos terão que construir suas “jaulas de ferro” para se protegerem do sofrimento (DARDOT; LAVAL, 2016).

No livro *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*, Dunker, Silva Júnior e Safatle (2020) argumentam que o neoliberalismo na realidade é uma fonte geradora de sofrimento e adoecimento humano. Isso porque, além de eliminar as políticas sociais, enaltece o homem dotado de força e liberdade, segundo os autores apontados, sua tendência é diminuir qualidades afetivas, em sintonia com a nossa pesquisa que revela obstáculos a constituição da dimensão social do ser.

Entendemos que o neoliberalismo é definido como produtor e gestor do sofrimento humano, de maneira a tornar esse processo que promove obstáculos ao ser social, como uma forma de se retroalimentar.

Nesse sentido, a noção de “gestor” do sofrimento psíquico ganha importância em dois sentidos, a saber, como aquele **que gera e aquele que gerencia**. Pois o sofrimento psíquico é não apenas produzido, mas também **gerido** pelo neoliberalismo (DUNKER; SILVA JÚNIOR; SAFATLE, 2020, p. 6, grifos nossos).

A psicologia moral, intrínseca à educação socioemocional, propõe um “*design psicológico*”, na ação escolar:

Um *design* psicológico que só poderia ser feito através da **repetição generalizada de exortações morais** que nos levavam a compreender toda resistência a tal redescrição empresarial da vida como falta moral, como recusa em ser um “adulto na sala”, em assumir a virtude da **coragem diante do risco de empreender e abrir novos caminhos por conta própria** (SAFATLE, 2020, p. 27, grifos nossos).

---

consciência” (de si mesmos, como responsáveis pelo sucesso de sua profissão) com comportamentos socioemocionais em seu trabalho.

Essa forma de interpretação da vida humana, que emula a busca por metas, por objetivos audaciosos, interesses egoístas e competitivos, de modo autônomo, independente e com garra, pontuados como responsabilidade, tem sérias consequências a saúde humana (CAMBAÚVA; JUNIOR, 2005).

Gera características psíquicas como a “ruminação de pensamento”, descrita como pensamentos negativos, lentidão do pensamento, isolamento, excesso de preocupações com problemas pessoais, pensamentos suicidas, ou seja, adoecimento emocional (CAMBAÚVA; JUNIOR, 2005). Um ponto que nos leva a refletir os limites do debate das competências socioemocionais, isso porque a produção do adoecimento emocional é parte da dinâmica da sociedade do capital.

O aspecto contraditório é que o comportamento solicitado, enquanto um dever moral, é o de ser feliz (JUNIOR, 2020), extrovertido e aberto ao novo. Porém entendemos que ao não ter condições desses comportamentos se constituírem na realidade, a tendência é gerar nas pessoas expectativas que, ao não se realizam, ampliam as formas de sofrimento e adoecimento emocional.

As dependências orais, como compulsão alimentar, uso de drogas (álcool, tabaco) (CAMBAÚVA; JUNIOR, 2005), problemas que o educar socioemocional alega resolver, constituem formas que as pessoas buscam para encontrar algum tipo de satisfação, diante de uma realidade profundamente insatisfatória e limitante a constituição do homem como ser social.

A hipótese explicativa para a depressão é a de que o sujeito desloca sua raiva, diante dessa realidade para si mesmo (DUNKER, 2020).

O homem, encontrando se desamparado pelo próximo (que lhe é obstáculo à realização pessoal), abandonado pelo Estado, desloca a libido de objetos externos e investe-a **em si mesmo** para que possa suportar a caminhada que fará solitariamente rumo aos seus objetivos – incertos – a serem atingidos. Destituído de apoio, iguala-se a um deus (CAMBAÚVA; JUNIOR, 2005, p. 531).

Ao não se realizar no meio externo, o indivíduo tem que buscar a satisfação em seu interior. Por isso deve ser emocional e olhar para o seu íntimo na busca de deslocar a sua satisfação apenas a si:

[...] imersos no jogo do “cada um por si” e “que vença o melhor”, devem depositar fé em si mesmos; perdem, assim, o que lhes servia de amparo: **perda de seus próximos**, que se tornam obstáculos à realização pessoal e perda de um Estado, que os deixa entregues a sua própria sorte, regido pelo mecanismo impessoal do mercado. A desigualdade entre os indivíduos é vista como natural e necessária no modelo neoliberal, impondo a todos grandes limitações no curso da vida. Segundo Guinsberg (2001) e Fenichel (1981), **a insatisfação com a vida, que exige muitos sacrifícios dos indivíduos, se caracteriza como um dos fatores que favorecem a depressão** (CAMBAÚVA; JUNIOR, 2005, p. 533, grifos nossos).

Acreditamos que a ideologia neoliberal demonstra suas contradições, à medida que reforça um suposto homem forte e poderoso, mas impraticável, cria expectativas frustradas sobre um ideal de personalidade, levando as pessoas a adoecerem e a se culparem por seus fracassos (CAMBAÚVA; JUNIOR, 2005).

Na visão de Junior (2020), os obstáculos produzidos a capacidades sociais, como a alteridade, enquanto capacidade de compreensão do mundo interior alheio, fundamental para respeitar os modos de pensar do outro, são impermeáveis nessa sociedade, isso porque:

A cultura da liberdade individual impermeável à alteridade, promovida pelo neoliberalismo, **legitima socialmente a crueldade sem álibi da pulsão de morte**” (JUNIOR, 2020, p. 291, grifos nossos).

Esse excerto nos leva a uma reflexão de que a crueldade de uns para com os outros é uma prática aceita como natural em nossa sociedade. Portanto, diante de uma realidade que conduz ao esfacelamento do coletivo é fundamental para manter a sociabilidade capitalista, reforçar capacidades de diálogo, comunicação assertiva, entre outras.

Segundo Franco et al. (2020), esse movimento de idealização de capacidades subjetivas que não tem condições efetivas de se realizarem:

Essa subjetividade **ilusoriamente inflada** provoca inevitavelmente, no momento de seu absoluto esvaziamento, frustração, angústia associada ao fracasso e autoculpabilização; a patologia típica nesse contexto é a depressão” (FRANCO et al. 2020, p. 47, grifos nossos).

Para a fraqueza produzida, a solução seria formular técnicas de melhoramento e fortalecimento do eu (DARDOT; LAVAL, 2016), como programas de *coach*, leitura de textos de autoajuda, ou mesmo a educação escolar socioemocional.

Contudo, acreditamos ser ilusório acreditar que as competências socioemocionais, pela via educacional, teriam condições de combater o sofrimento humano e promover saúde emocional, em um contexto que promove obstáculos a realização do homem como ser social. O objetivo do modelo econômico neoliberal, nesse caso, não é combater o sofrimento e a instabilidade emocional, mas administrar os seus efeitos, referendando comportamentos que emulem as pessoas a buscar, por si mesmas, serem felizes, amáveis e responsáveis, como uma forma de manter a reprodução social.

## 4 CONCLUSÃO

Ao longo de nossa pesquisa, evidenciamos que as políticas educacionais, não apenas no Brasil, mas em esfera global são coordenadas por organizações internacionais, como BANCO MUNDIAL, OIT, UNESCO e OCDE. Em sintonia com essas organizações, autores, como Gardner (1994), Goleman (2011a; 2011b), Seligman (2011), Fadel (2015), formulam as bases intelectuais para que ocorra a disseminação de princípios como inteligência inter/intrapessoal, inteligência social/emocional, entre outros conceitos que nos foram apresentados de modo polissêmico.

Esse fenômeno de difusão da educação de competências socioemocionais se explica devido ao contexto de crise econômica e social que vivemos. Entendemos que, para manter a reprodução do capital, é preciso reafirmar um comportamento estável, positivo, amoroso, extrovertido, ou aberto ao novo, em contradição, com reais possibilidades de construção subjetiva dessas capacidades, tendo em vista os obstáculos gerados pelo capital a constituição do homem, como um ser social. Desse modo, essas capacidades referendadas alimentam as necessidades do mercado de trabalho, não rompendo com o ciclo do capital, cuja característica é a produção de instabilidades emocionais e limitações nas possibilidades de construção de um ser social.

Nossa tese demonstrou que esse fenômeno de empobrecimento do ser social tem suas origens no modo em que os homens trabalham. Se o psiquismo humano se funda nas relações de trabalho, a negação de condições dignas de trabalho impacta a possibilidade de construção de emoções, ou mesmo pensamentos saudáveis. Essa análise nos permite interpretar que as emoções “boas” ou “ruins”, ditas negativas ou positivas, só podem ser compreendidas no contexto social em que são constituídas, o que nos permite destacar que não bastará apenas promover projetos educacionais relacionadas à saúde mental, ressaltando competências socioemocionais sem alterações drásticas na organização do trabalho e da sociedade em sua totalidade.

Vimos que o autocontrole emocional, ou mesmo seu correlato, estabilidade emocional, é acionado como demanda para as instituições escolares, como uma:

**[...] uma revolução na educação mundial.** Todos os jovens precisam aprender competências profissionais, e esse tem sido o tema do sistema educacional dos últimos duzentos anos. Além disso, hoje podemos ensinar as competências do **bem-estar – como ter mais emoções positivas, mais sentido, melhores relacionamentos e realizações mais positivas** (SELIGMAN, 2011, p. 34, grifos nossos).

Acreditamos que essas proposições supostamente “revolucionárias” mascaram a própria dinâmica da sociedade do capital, cuja principal marca é a degradação emocional humana, lançando para a escola, para os professores, ou mesmo para os próprios alunos a responsabilidade sobre um modelo ideal de saúde emocional.

A escola é conclamada a trabalhar com temas como meditação, *mindfulness*, leitura corporal e facial, ou mesmo práticas de bem-estar e preservação de pensamentos positivos. Analisamos, com isso, que a constituição da subjetividade é tomada de modo idealista, desconsiderando que a realidade atual limita as possibilidades de uma vida de bem-estar, com tempo para meditação, entre outras práticas que contribuem para saúde emocional.

A BNCC foi produzida nesse contexto de valorização das competências socioemocionais, em um momento de novas definições entre a esfera pública e privada, em que instituições de interesses privados, definidas como ONG (Organizações não governamentais), tornam a educação pública uma mercadoria, enfraquecem a democracia, à medida que limitam a atuação da sociedade na definição das políticas educacionais.

Uma das organizações que se destaca na defesa da educação de competências socioemocionais é o Instituto Ayrton Senna, na realidade, o seu intuito é fazer propagandas de seus pacotes educacionais oferecidos para instituições públicas, suas “soluções” para o fracasso escolar prometem “eficácia”, aumento da motivação e da autoestima dos alunos o que, supostamente, levaria o que chamam de “qualidade educacional”. Porém, em contradição a esses argumentos, não encontramos pesquisas que possam comprovar que esses programas têm impacto sobre a aprendizagem dos estudantes, sobre sua profissionalidade futura ou beneficiar a sociedade, de maneira a reduzir uso de drogas, violência etc.

Organizações como Banco Mundial tentam justificar que a falta de desenvolvimento econômico da região da América Latina e Caribe resultam da escassez de mão de obra qualificada que possua competências socioemocionais (BASSI et al., 2012). Esses argumentos favoráveis ao educar socioemocional, em nossa análise, servem para limitar a interpretação do real em relação à produção das desigualdades sociais que existem na região.

Analizamos que não são as características emocionais dos sujeitos dessa região que nos colocam em condições de subdesenvolvimento, mas a própria divisão internacional do trabalho ditada pelo imperialismo do capital, que subjuga nossa região a condição de exportadores de matérias-primas, com um valor inferior no mercado global, em comparação a países produtores de tecnologias. Segundo Xavier (2018), nossa condição de desigualdade está relacionada ao fenômeno do imperialismo e não pode ser explicado por estereótipos de inferioridade emocional, principalmente se considerarmos que a região da América Latina é um centro de oferta de mão de obra barata para o capital.

Diante desses argumentos, a alternativa apresentada foi a reforma educacional pela via curricular, por meio da BNCC, esse documento é de fundamental relevância para a educação em nível nacional, porque prescreve o modo que os professores devem instrumentalizar os conteúdos que foram distribuídos em competências e habilidades, apresentando expectativas de aprendizagem, ou seja, o que se espera que os alunos aprendam na educação básica de nosso país.

Embora esse documento não faça muitas referências ao conceito competências socioemocionais, ele está presente de modo oculto ao, por exemplo, observarmos as expectativas de ações de professores e aprendizagens dos alunos, por meio de práticas que reforcem a escrita colaborativa, o trabalho em grupo, a escuta atenta, o diálogo, a leitura das emoções, a resiliência, a empatia, entre outras.

É fato que a produção da BNCC deu fôlego para diversas reformas educacionais que foram pensadas de modo a absorver a dimensão socioemocional, aspecto que pode ser comprovado em documentos que orientam para a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017), para a Política Nacional de Alfabetização (Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019) e nas normativas

referentes a formação de professores (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 20 de dezembro de 2019).

Os impactos da aplicação da BNCC são realidade nas escolas, ela está conduzindo a elaboração de currículos escolares locais nos estados e municípios brasileiros. Os professores, diante disso, têm que elaborar suas aulas para ensinar as competências socioemocionais, ou mesmo aderir projetos relacionados a esse tema.

Um aspecto que entendemos ser muito preocupante, isso porque ensinar de modo idealizado características que são atraentes para o mercado de trabalho, desconsiderando as múltiplas determinações em que os alunos estão submetidos, pode ser fonte geradora de mais sofrimento, à medida que a realidade não permite que as pessoas possam ser emocionalmente saudáveis, estáveis e felizes.

Inferimos que os professores irão planejar aulas, enfatizando as competências socioemocionais, com isso a avaliação será parte do processo, aumentando ainda mais a demanda de trabalho dos docentes. Uma proposição que já faz parte do debate educacional realizado pelo IAS e que, em nosso ponto de vista, poderá reforçar estereótipos sobre os alunos, assim como trazer interpretações equivocadas sobre o desenvolvimento emocional dos mesmos.

A avaliação das competências socioemocionais teria caráter formativo para ajudar os professores e alunos a identificarem seus pontos fortes e fracos nas competências socioemocionais, e não de promoção ou qualificação do aluno. [...] É preciso alertar que a avaliação das competências socioemocionais a partir das observações dos professores pode ser uma carga a **mais para o tão intensificado e precarizado trabalho docente, que já são obrigados a preparar seus alunos para outras avaliações em larga escala, além do desvio do foco da ação docente** (LIMA, 2018, p. 28-29, grifos nossos).

Além disso, a supervalorização das emoções, reforçadas pela educação de competências socioemocionais, tende a desviar da prática educacional a ênfase na apropriação de conceitos científicos, filosóficos e artísticos, acarretando o empobrecimento do ensino escolar.

No terceiro capítulo, amparados pelo referencial materialista histórico-dialético, comprovamos nossa tese de que o capital produz obstáculos na

constituição de um ser social, limitando capacidades que são fundamentais para vida em sociedade. Desse modo, capacidades como ser amável, ter energia, ser aberto ao novo, ser responsável e ter estabilidade emocional, em nosso entendimento, são obstaculizadas na constituição do ser social, devido ao modo em que os homens, nesse momento, organizam suas relações de trabalho comandados pela dinâmica capitalista.

Esse fenômeno de obstaculização do ser social que afirmamos existir está presente ao longo de todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, conforme nos evidencia Marx (2004; 2006; 2008; 2013) em diversos de seus estudos. Porém nossa análise esteve concentrada em compreender os obstáculos na constituição do ser social, geradas devido às mutações do mundo do trabalho, especialmente, a partir de 1970, por meio da gestão do trabalho de base flexível que, em nossa interpretação, traz consequências sociais que extrapolam o processo produtivo, influenciando a totalidade das relações sociais.

Os estudos de Souza (2006) nos evidenciaram que o discurso sobre as emoções é impulsionado pela reestruturação produtiva de base flexível. A supervalorização de competências como ser amoroso, estável, responsável, aberto ao novo ou extrovertido aparenta formas de humanização no trabalho, apelando para características subjetivas como um meio para emular a criatividade, a afetividade ou mesmo a fidelidade (responsabilidade) do trabalhador como uma forma para canalizar essas capacidades humanas de maneira a ampliar a produtividade, ou mesmo um meio de desenvolver um comportamento mais adequado para suportar a intensificação da exploração que evidenciamos.

Alves (2004; 2006; 2011; 2013), Antunes (2020a; 2020b; 2020c), Sennett (2012), Barreto (2003) nos revelaram um processo de precarização das relações de trabalho empreendidos pela gestão flexível, descritos como informalização e uberização, fenômenos que resultam da necessidade do capital de ampliar suas taxas de lucratividade, com tendência a intensificar a exploração sobre o homem que trabalha.

Para respaldar essas mutações no âmbito da política, a tendência diagnosticada foi a retração de direitos dos trabalhadores e adoção de políticas de cunho neoliberal. A terceirização do trabalho chancelada em nosso país, a partir

de 2017, retirou das empresas a responsabilidade com os direitos do trabalhador, os lançando a periculosidade, a instabilidade e desemprego, a salários precários, que impedem a construção de uma vida humanizada.

Os autores anteriormente citados nos deram argumentos teóricos para afirmar que a gestão do trabalho de base flexível lança os homens a contextos de múltiplos riscos, a insegurança quanto a garantia da própria sobrevivência é fonte geradora de sofrimento emocional, com impactos destrutivos sobre as subjetividades.

Autores, como Sennett (2012), evidenciam a existência de uma “corrosão do caráter humano”, uma interpretação que está em sintonia com as propostas do educar socioemocional, ao reafirmar a necessidade de construção de caráter<sup>114</sup> pela via escolar. Para Sennett (2012), as novas demandas do trabalho promovem a fluidez dos postos de trabalho, a perda de profissionalidade do trabalhador (por meio do trabalho quebra-galhos) limita a construção de laços humanos, a responsabilidade com o trabalho, as possibilidades de desenvolvimento de perícia (domínio de uma função), ou mesmo a possibilidade de construção de uma subjetividade estável emocionalmente.

Sabemos que no materialismo histórico-dialético o trabalho é uma categoria central para compreendermos como, em cada momento histórico, se dá a construção da subjetividade. Se o trabalho é fundante do ser social, porque para interagir com outros homens e com a natureza, construímos linguagem, sentimentos, emoções, ou mesmo, o mundo humano, negar trabalho ao ser humano, ou mesmo condições dignas de trabalho, é negar ao homem sua própria humanidade, negar um espaço de socialização, de produção de pensamentos criativos, ou seja, de fortalecimento subjetivo e construção de identidade, mas principalmente negar a possibilidade de construção da dimensão social do homem.

Em sintonia com essas proposições, Dejours (2000) afirma que o trabalho é um elemento fundamental para a constituição de uma subjetividade fortalecida, tendo em vista que traz relevância social ao indivíduo, porém, com a precarização evidenciada nesta tese, ou mesmo com a negação de trabalho digno, os homens

---

<sup>114</sup> Ver texto: *Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso.*

são lançados a profundos dilemas para construção de sua identidade, com uma tendência destrutiva sobre a construção da autoestima.

Diante desse movimento do real, que impõe obstáculos ao fortalecimento da subjetividade humana, a escola é acionada para ensinar os alunos, técnicas, ou mesmo formas de buscar a autopreservação emocional, que são meios individuais para problemas vividos pelo conjunto da sociedade. Se na prática existe a impossibilidade de satisfação humana, é preciso reforçar um modelo psicológico capaz de buscar alternativas individuais para resolução de seus problemas, seja pela leitura de autoajuda, pela prática de meditação, treinamento de leitura facial, por técnicas de melhoramento do eu, ou mesmo por meio de atividades escolares que levem os alunos a treinarem um monólogo interno para encarar uma realidade negativa de maneira mais positiva.

O monólogo interno, proposto pela educação socioemocional, nesse caso, demonstra a necessidade do capital de levar o sujeito a realizar uma coerção sobre seu próprio eu (SANTOS, 2021), ou seja, o homem competente socioemocional busca meios internos de adaptação como uma tentativa para evitar sofrimentos emocionais (DARDOT; LAVAL, 2016). A uberização, ou mesmo a informalização do trabalho, exige a constituição de um indivíduo isolado, que tem que ativar sua força de vontade para ir em busca de sua própria sobrevivência, sendo “o carrasco de si mesmo” (ALVES, 2011), sem trabalho fixo, sem horários, sem garantias em relação aos seus ganhos, esse homem vive a deriva.

Nossa teve demonstrou os múltiplos limites de nossa sociedade para a construção de uma subjetividade otimista ou mesmo positiva. Alves (2013) aborda que a falta de motivação e perspectiva da juventude, denominada de precariado, (grupo entre 15 e 29 anos) está relacionada ao desemprego, esses sujeitos, sem espaços para se desenvolverem de modo criativo, ou mesmo sem ganhos para realizar fantasias de consumo, não conseguem completar o percurso estudo/carreira e acabam não construindo uma perspectiva de futuridade (chamados de modo pejorativo de “nem-nens”, “desconectados”), vivem presos a um presente sempre igual.

Um outro grupo de pessoas que vive o dilema da desmotivação, ou mesmo um intenso processo de destruição emocional, são os denominados

“desempregados por desalento”. Conforme os dados do IBGE (2018), eles chegam a entregar 300 currículos sem conseguir qualquer oportunidade de trabalho e acabam desistindo de procurar trabalho, o que nos expressa os obstáculos que essa sociedade impõe à realização humana, emulando o comportamento passivo, em contradição ao comportamento otimista, extrovertido, ou mesmo aberto ano novo, proposto pela educação de competências socioemocionais.

Quanto a abertura ao novo, podemos pensar que essa dinâmica de desemprego, de postos de trabalho precários, em que os sujeitos para sobreviverem trabalham muitas horas, em mais de um trabalho geram uma vida que não é para si mesmo (ALVES, 2013). Assim, o capital nega o descanso e o lazer ao ser humano, coopta o tempo humano destinado a atividades do sujeito para si mesmo, obstaculizando a construção do interesse pelo aprender, a curiosidade para novas experiências estéticas e culturais, reforçando na realidade características como a apatia, a desmotivação ou mesmo a passividade.

Comprovamos, ao longo de nossa tese, que todas as capacidades propostas enquanto competências socioemocionais são obstaculizadas pelos limites impostos pelo capital na constituição de um ser social, podemos refletir, por exemplo, sobre a faceta da amabilidade dilacerada por uma lógica que impõe metas, competição e torna escassa as oportunidades de trabalho, lançando os homens a uma luta individual pela sobrevivência, que reforça traços individualistas, cujo maior traço subjetivo é a “frieza burguesa” (GRUSCHKA, 2014).

Os estudos de Facci; Galuch (2019) e Gruschka (2014) nos revelam que a sociedade do capital é terreno fértil para a produção da frieza, enquanto um traço subjetivo. O autor compreende que em uma sociedade de mercado, em que impera a troca de mercadorias, cada sujeito busca vantagens e lucro individuais, de modo a utilizar o outro ser humano como uma mercadoria.

Para Gruschka (2014), a frieza humana é um traço subjetivo que está relacionado a autopreservação do indivíduo, esse homem funcional a sociedade do capital tem que lutar no mercado pela sua sobrevivência de maneira isolada, tendo em vista que seus interesses são opostos aos sociais, ele se torna um ser fragmentado da sociedade. E nesse processo são obstaculizadas as qualidades

intrapessoais, ou mesmo a sua dimensão social do indivíduo (GRUSCHKA, 2014).

Esse fenômeno típico da sociedade do capital, pode ser descrito por meio da categoria do estranhamento. Na relação alienada, estabelecida entre os homens, em que impera a troca do trabalho como uma mercadoria, cada indivíduo busca tirar vantagens sobre o outro, o homem aliena o seu trabalho e sua vida. Com isso, essa lógica alienada leva a um esvaziamento afetivo e emocional profundo em relação a si mesmo e aos outros homens.

O indivíduo, além de não possuir o domínio e conhecimentos sobre trabalho, estranha o próprio homem enquanto semelhante, essa desumanização limita suas possibilidades de ser sensível diante do outro, de estabelecer relações de cooperação e compartilhamento. Esse indivíduo que busca lucro, ou vantagens, vive isolado, aprisionado em problemas cotidianos, sua consciência é intranquila, que constantemente ruma pensamentos (ALVES, 2013; CAMBAÚVA; JUNIOR, 2005; DUARTE, 2013). Codo (1985), nos revela que

No trabalho alienado, essa identidade se transforma em antagonismo, o outro se apresenta a mim como um ser estranho, independente, irreconhecível. A alienação **inventa a solidão humana**, transforma cada um de nós em seres irreconhecíveis perante o outro, sem par perante a própria espécie (CODO, 1985, p. 33, grifos nossos).

Entendemos que a inteligência emocional/social, como face das competências socioemocionais, é uma demanda na ação escolar, pelas limitações impostas pelo capital a constituição do ser social, a medida que se intensificam as formas de estranhamento entre os homens.

As limitações que as relações de trabalho estranhadas impõem ao ser social são profundas, gerando:

[...] fenômenos subjetivos típicos de nossa era [...]: o individualismo exacerbado, a fragmentação da vida social, o niilismo existencial, a explosão da violência e do racismo, mas também a crise da democracia liberal, o fanatismo religioso e sua inserção na política, o revigoramento do fascismo. A aposta aqui é a de que eles podem ser interpretados como manifestações fenomênicas, guardadas suas especificidades, da universalização sem precedentes do “indivíduo abstrato” produzido pelas relações mercantis vigentes. Ou seja, pelo processo de estranhamento que as sustenta [...]. Aparecem, por conseguinte, como

fenomenizações de uma sociedade que produz indivíduos cada vez mais distanciados dos meios concretos de conferir algum **sentido a sua existência** (SANTOS, 2021, p. 14, grifos nossos).

Com isso, entendemos ter construído os argumentos para retomarmos nossa problemática de pesquisa, cujo objetivo era responder: Por que a política educacional, na atualidade, atribui como função escolar o educar de competências socioemocionais?

Nossa tese demonstra que a escola é acionada para contribuir para reprodução da sociabilidade do capital, por meio das competências socioemocionais, respondendo a demandas profissionais, mas também sociais, em um contexto em que o capital impõe obstáculos às formas de amar, de ser estável, feliz ou mesmo aberto ao novo. À medida que se ampliam as formas de estranhamento do homem pelo homem, as condições de sociabilidade são abaladas.

Marcuse, na conferência “Ecologia e crítica da sociedade moderna”, proferida em 1979, nos revela que a destrutividade objetiva do capital, também é reproduzida no plano individual:

Essa destrutividade institucionalizada é bem conhecida, e exemplos disso são fáceis de se dar. Eles incluem o crescimento constante do orçamento militar à custa do bem-estar social, a proliferação de instalações nucleares, o envenenamento e poluição gerais de nosso ambiente de vida, a subordinação escancarada dos direitos humanos aos requerimentos da estratégia global, e a ameaça de guerra em caso de uma contestação a essa estratégia. Essa destruição institucionalizada é tanto aberta como legitimada. **Ela fornece o contexto no qual [ocorre] a reprodução individual da destrutividade [...]** (s.p.).

Não é correto afirmar que problemas sociais (adoecimento emocional, obesidade, pobreza, destruição do meio ambiente) podem ser resolvidos, ou mesmo amenizados, com propostas educativas de competências socioemocionais. Não basta conchamar o sujeito a olhar para si mesmo, ignorando a realidade que o cerca para resolução, seja de problemas emocionais, ou mesmo sociais, resumindo questões sistêmicas apenas a mudanças de humor (GRUSCHKA, 2014).

O fato mais controverso para a educação de competências socioemocionais é que, se nós professores idealizarmos um perfil emocional para ser ensinado aos nossos alunos, podemos gerar na realidade mais sofrimento, ou seja, o remédio proposto pela educação socioemocional tem um grande potencial para produzir efeitos contrários, isso porque idealizar felicidade, otimismo, ou extroversão, em contextos socioeconômicos limitantes dessas características, pode gerar nos nossos alunos seu reverso, a tristeza, ou mesmo a depressão.

Para Cambaúva e Junior (2005), o movimento neoliberal realiza esse tipo de idealização emocional, sendo um grande promotor de adoecimento, os autores nos revelam que essa perspectiva ideológica reforça um modelo de homem forte e competitivo, mas produz seu reverso, porque na realidade cria expectativas frustradas, que intensificam formas de adoecimento humano, produzindo patologias como a depressão.

Vimos ao longo de nossa tese que o debate sobre as competências socioemocionais é a expressão do neoliberalismo na prática educacional, porque responsabiliza o aluno, pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Isso pode ser evidenciado nos estudos de Duckworth (2016), que pontuam a relevância da garra humana para um suposto “florescimento”.

Nesse discurso, que precisa ser desmistificado, a marginalidade escolar é compreendida como uma carência no âmbito psicológico, falta de garra, de motivação, que exige da escola uma valorização da dimensão afetiva do aluno para sua superação, desconsideram os aspectos sociais intrínsecos ao fenômeno do fracasso escolar educacional, resultantes das desigualdades sociais geradas na sociedade do capital (PATTO, 2015). Se a criança não tem garra para os estudos, temos que questionar qual tipo de sociedade, de mediações sociais e que tipo de sistema escolar limita o interesse e motivação infantil para prosseguir nos estudos se evadindo e não as responsabilizar.

Pontuamos que não estamos desconsiderando a unidade entre afeto e cognição. Na teórica Histórico-Cultural, a mobilização entre essas dimensões tem uma importância fundamental na prática escolar, porém essas teorias estão comprometidas com a superação da sociedade do capital, reforçando a necessidade de mobilização de significados sociais e sentidos pessoais dos alunos para o que será aprendido.

O desafio para os professores em relação à valorização da dimensão afetivo-cognitiva é real, principalmente diante da precarização e da falta de recursos básicos, um problema que assola a realidade escolar, devido à retração de políticas sociais conduzidas pelo neoliberalismo. É fato que uma escola de perspectiva crítica não pode desconsiderar a dimensão afetiva, ou mesmo emocional do aluno, valorizando a mobilização de interesses pessoais na realização de atividades, de modo a desenvolver funções psíquicas superiores como atenção, memória, raciocínio lógico, autodomínio da conduta (pela via do pensamento verbal), entre outras (LEITE; FERRACIOLI, 2021; SASAKI; SFORNI, 2021).

Porém essa tendência se difere das proposições socioemocionais apresentadas pelo IAS (ou outras instituições semelhantes), isso porque essas competências são apresentadas como um meio de tornar o sujeito produtivo para se adaptar a sociedade do capital. Em contradição às tendências críticas, como a perspectiva acima citada, que valoriza o espaço escolar, como um ambiente privilegiado para dotar os sujeitos de capacidades complexas, que os habilitem para interpretar o real, com vistas a construção de um homem emancipado, em que sua dimensão social possa ser construída, de modo a negar a sociedade do capital.

Acreditamos que trazer para ação pedagógica o debate sobre as emoções, desconsiderando os múltiplos aspectos que as produzem, poderá promover limites e interpretações equivocadas sobre o papel da prática educativa, além de limitar a aprendizagem dos estudantes.

Termos como “empatia” e “resiliência”, embora apareçam como “novidades” ou em sua aparência estejam vinculados a uma educação humanizadora, na realidade, podem reforçar a frieza burguesa. Isso porque: a empatia, por exemplo, entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro e o compreender, pode levar o indivíduo a ir de encontro com o outro, de perceber de modo estratégico suas fraquezas, para fazer dele um objeto (GRUSCHKA, 2014); A resiliência, nos moldes propostos em documentos educacionais, ou pelos institutos privados, é um meio de reforçar a normalidade sofrida. Como é descrito na BNCC, seu objetivo é formar um sujeito com o

potencial de enfrentamento e adaptação para a sociedade, ou seja, um sujeito que entende o mundo atual, com suas injustiças sociais como normal.

O conceito de normalidade sofrente, proposto por Dejours (2000), pode ser interpretado como um mecanismo de proteção emocional, em que o sujeito opera de modo a aceitar a realidade como natural, imutável, banalizando a maldade que ocorre, por exemplo, no processo produtivo.

Assim, entendemos ser fundamental desmistificar o argumento de que apenas reforçando o olhar para o subjetivo, ou mesmo o comportamento positivo, iremos resolver sofrimentos emocionais humanos atuais, mas apenas contribuirão para produzir o que Gruschka (2014) denomina de “idiota feliz”. Não basta ensinar nossos alunos a meditem, ou mesmo respirarem, reforçando práticas que banalizam a complexidade dos problemas sociais:

A postura calorosa que se concretiza na empatia e na compaixão não coloca em questão, de maneira consistente, o que desencadeia a injustiça e o sofrimento. Ela procura, frequentemente, dirigindo-se à vítima com meros ritos da comunicação, curar o que não consegue ser curados dessa maneira. O olhar de compaixão para a vítima é paradoxalmente encurtado pela focalização na vítima. As causas sociais do sofrimento são ocultadas exatamente porque nós nos entregamos à ilusão de que podemos salvar o subjetivo com o desvio do olhar do objetivo e pela dedicação ao subjetivo (GRUSCHKA, 2014, p. 143).

Com essa análise, entendemos que ensinar os alunos a observarem expressões emocionais, ou desenvolver atividades educativas que demonstrem a importância de ser amoroso, responsável, ou estável, não irão sanar os problemas que as competências socioemocionais estão se propondo.

Vamos pensar, por exemplo, nas dificuldades de atenção, que podem se expressarem em transtornos como o TDAH. É evidente que devemos valorizar a ação escolar como um meio de desenvolvimento da atenção voluntária, porém é preciso ter clareza sobre o fato de que está sociedade, pelas vias produtivas e também pela totalidade das relações sociais que têm um grande poder destrutivo sobre a atenção humana (LEITE; TULESKI, 2011).

Essa carência na capacidade de atenção, como vimos em nossa tese, pode ser explicada pela dinâmica de trabalho flexível que exige sujeitos multifocais. Além disso, a falta de tempo dos pais, em virtude do excesso de

trabalho, limita a possibilidade de mediações educativas enriquecedoras com seus filhos. Ou seja, somente técnicas de atenção plena, ou mesmo um trabalho com competências socioemocionais nas escolas, não irão frear uma degradação de capacidades humanas como atenção, que tem sua origem na maneira em que os homens trabalham.

Nosso objetivo com essa pesquisa, foi desconstruir o discurso que propõe melhorar a atenção, a memória, ou o monólogo, a qualidade educacional, ou mesmo resolver problemas sistêmicos, como pobreza; fracasso escolar; bullying; dificuldades de atenção e memória; diálogo assertivo; obesidade; depressão; suicídio; divórcio; criminalidade; vícios; degradação ambiental, entre outros, sem a superação da sociedade do capital. Sabemos que os antagonismos entre os homens são fenômenos típicos da sociedade de classes, que geram profundos obstáculos ao ser social.

Em suma, esses problemas apresentados como disfunções emocionais só poderão ser efetivamente superados à medida que construirmos as bases para uma sociedade que supere o capital, em que a riqueza seja compartilhada e o ser social tenha condições reais de se constituir.

## REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 out. 2021.

ABILIO, Ludmila Costhek. **Uberização do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado**. (2019). Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v18n3/0718-6924-psicop-18-03-41.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.

A EQUAÇÃO HECKMAN. **Investir no desenvolvimento na primeira infância: Reduzir déficits, fortalecer a economia**. (2012). Disponível em: <[https://heckmanequation.org/www/assets/2017/01/D\\_Heckman\\_FMCSV\\_ReduceDeficit\\_012215.pdf](https://heckmanequation.org/www/assets/2017/01/D_Heckman_FMCSV_ReduceDeficit_012215.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2020.

AGÊNCIA BRASIL. **IBGE: informalidade atinge 41,6% dos trabalhadores no país em 2019**. (2020). Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/ibge-informalidade-atinge-416-dos-trabalhadores-no-pais-em-2019>>. Acesso em: 21 out. 2021.

AGUIAR, A. **A. Entre as ciências da vida e a medicalização da existência: uma cartografia da psiquiatria contemporânea**. Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <<https://goo.gl/cbkiQ8>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ALESSI, G. Jornada maior que 24 horas e um salário menor que o mínimo, a vida dos ciclistas de aplicativo em SP. **El País**. São Paulo – 7 ago. 2019. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/06/politica/1565115205\\_330204.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/06/politica/1565115205_330204.html)>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ALMEIDA, Melissa R. **A formação social dos transtornos do humor**. 2018. 415 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu, 2018.

ALVES, Giovanni. Crise da globalização e a lógica destrutiva – Notas sobre o sócio metabolismo da barbárie. **Katálysis**, v. 7, n. 1, jan./jun. 2004. Florianópolis-SC, p. 31-44. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6912>>. Acesso em: 10 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Toyotismo e subjetividade: as formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global. **ORG & DEMO**, v.7, n.1/2, Jan.-Jun./Jul.-Dez., p. 89-108, 2006.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da Precarização do Trabalho**: Ensaios de Sociologia do Trabalho. Bauru: Canal 6, 2013.

\_\_\_\_\_. TRABALHO E SINDICALISMO NO BRASIL: UM BALANÇO CRÍTICO DA “DÉCADA NEOLIBERAL” (1990-2000). *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 19, p. 71-94, nov. 2002.

ANTUNES, Celso. **Resiliência**: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A inteligência emocional na construção do novo eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização emocional**: novas estratégias. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020a.

\_\_\_\_\_. **Coronavírus**: o trabalho sob o fogo cruzado. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020b.

ANTUNES, Ricardo (Org). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. Tradução de Murrillo van der Laan, Marco Gonsales. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020c.

ANTUNES, Ricardo.; ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A precarização do trabalho como regra. *In*: ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 157-172.

ANTUNES, Ricardo.; DRUCK, Graça. **A terceirização sem limites**: a precarização do trabalho como regra. [2015]. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/Sm4618UP754c17102374.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

ARAI, Daniela. **Competências socioemocionais e mundo do trabalho**. Avaliação e Desenvolvimento – Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/19067685-Competencias-socioemocionais-e-mundo-do-trabalho-daniela-arai-avaliacao-e-desenvolvimento-instituto-ayrton-senna.html>>. Acesso em: 21 set. 2021.

AValiação EDUCACIONAL. **BNCC**: o mito dos 12 milhões de participantes. (2017). Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/12/03/bncc-o-mito-dos-12-milhoes-de-participantes/>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e gestão neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá, uma experiência de Charter School? Maringá: Eduem, 2021.

BALL, Sethefen J. Performatividade, privatização e o pós- estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 02 mai. 2019.

BANCO AMAZÔNIA. **Solicite seu cartão**. Disponível em: <<https://www.bancoamazonia.com.br/index.php/produtos-servicos/pessoa-fisica/cartao>>. Acesso em: 22 set. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos**: Uma Agenda para a Juventude. [2018]. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2018/03/Banco-Mundial-Competencias-e-Empregos-uma-agenda-para-a-juventude.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BARRETO, Margarida. **Violência, saúde e trabalho**: uma jornada de humilhações. São Paulo: EDUC, 2003.

BARRETO, Margarida; HELOANI, Roberto. Violência, saúde e trabalho: a intolerância e o assédio moral nas relações laborais. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 544-561, jul./set. 2015.

BASSI, Marina; BUSSO, Matías; URZÚA, Sergio. VARGAS, Jaime. **Desconectados Habilidades, Educação e Emprego na América Latina**. BID Educação, 2012.

BATTELLEFORKIDS. **Sobre Nós**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.battelleforkids.org/about-us>>. Acesso em: 25 out. 2019.

BELFIELD, Clive et al. **The economic value of social and emotional learning**. Center for Benefit-Cost Studies in Education Teachers College, Columbia University, 2015. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-benefit-cost-analysis/article/economic-value-of-social-and-emotional-learning/D9A12352A7CF1B39E9A2B7EA4C68F150>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BERLINGERI, Matheus Mascioli. **Competências socioemocionais e mercado de trabalho**: um estudo para o caso brasileiro. 2018. 59 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

BERNARDI, Liane Maria.; UCZAK, Lucia H.; ROSSI, José A. As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de

tecnologias educacionais. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 52-71.

BORBA, Jean Marlos Pinheiro. **Racionalismo terapêutico e subjetividade: uma fenomenologia do consumo de livros de “autoajuda” financeira no mundo da vida contemporânea**. [Recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

BRACKETT, Marc A. MAYER, John D. **Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence**. (2003). Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146167203254596>>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRANDÃO, Juliana M. **Resiliência: de que se trata? O conceito e suas implicações**. 137 f. Dissertação de mestrado em Psicologia Social. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Primeira Versão). 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular** (Segunda Versão). 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. 2017a. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP2\\_22DEDEZEMBRO2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP2_22DEDEZEMBRO2017.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. (2017b). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: DF. (Atualizada em 2017). Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular Educação é a Base.** (Terceira versão revista). (2018). Brasília: MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view)>. Acesso em: 14 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018.** (2018). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em 17 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Etapa do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está completa.** (2018). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72011>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **3ª Versão do Parecer. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** (2019a). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (2019b). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019c. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431)>. Acesso em: 29 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF, 1995.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Básica/2020.** Resumo técnico. Brasília: INEP; MEC, 2021.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do Trabalho no Século XX.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CAMALIONTE, Leticia George.; BOCCALANDRO, Marina Pereira Rojas. Felicidade e bem-estar na visão da psicologia positiva. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 37, n. 93, p. 206-227.

CAMBAÚVA, Lenita Gama.; JUNIOR, Maurício Cardoso da Silva. Depressão e Neoliberalismo: Constituição da Saúde Mental na Atualidade. **PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2005, vol. 25, n. 4, p. 525-535.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, REFORMA ADMINISTRATIVA DO ESTADO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A Educação Básica brasileira E as novas relações entre o Estado e os empresários. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 10 abr. 2018.

CARVALHO, E. J. G. DE. A EDUCAÇÃO EM FACE DAS NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 2, p. 79-99, 19 jul. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4597>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): nova oportunidade de negócios educacionais para as organizações do setor privado. **RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 57-76, jan./abr. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educ. rev.** [online]. 2017, n. 63, p.173-190. ISSN 0104-4060. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000100173&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000100173&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 07 mar. 2020.

CASEL. **História**. Disponível em: <<https://casel.org/history/>>. [s.d.]. Acesso em: 05 set. 2020.

CASTANHA, André P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309-331, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22_41e.pdf)>. Acesso em 05 set. 2019.

CCR. **Center for Curriculum Redesign**. [s.d.]. Disponível em: <<https://curriculumredesign.org/about/team/>>. Acesso em: 08 out. 2021.

CHAVES, Priscila M.; EVANGELISTA, Olinda. **Servidão benevolente até a morte?** [2020]. Disponível em: <<https://contrapoder.net/colunas/servidao-benevolente-ate-a-morte/>>. Acesso em: 25 set. 2020.

CHILEVALORA. **Comisión Sistema Nacional Certificación de Competencias Laborales**. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.chilevalora.cl/organismos-sectoriales/>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A Centralidade das Competências Socioemocionais nas Políticas Curriculares Contemporâneas no Brasil**. 154 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2019.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues.; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 382-401, abr./jun. 2019. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

CNC. **Endividamento das famílias brasileiras em março é o maior desde setembro de 2015**. (04 abr. 2019). Disponível em: <<http://cnc.org.br/editorias/economia/noticias/endividamento-das-familias-em-marco-e-o-maior-desde-setembro-de-2015>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

CODO, Wanderley. **O que é alienação**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONSED. **Sobre o Consed**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos>>. Acesso em: 23 set. 2020.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan; UFRJ, 1994.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. 113f. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CURY, Augusto. **Inteligência Socioemocional A Formação de Mentes Brilhantes**. [s.l.] [s.d.]. Escola da Inteligência Educação Socioemocional.

DARDOT, Pierre; Cristian Laval. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Marian Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jaques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

DEPOIMENTO EMILIO MUNARO. **Diretor Executivo**. São Paulo: EEE PEDRO CIA. Vídeo (4min45s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=nLYR0Zbc\\_lc](https://www.youtube.com/watch?v=nLYR0Zbc_lc)>. Acesso em: 25 fev. 2021.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUCKWORTH, Angela L. **Garra**: O poder da paixão e perseverança. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2016.

DUNKER, Christian. A hipótese depressiva. *In*: SAFATLE, Vladimir.; JUNIOR, Nelson da S.; Christian, DUNKER. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 180-219.

EBAC. **CHARLES FADEL DE HARVARD FAZ PALESTRA MAGNA NA EBAC**. (2017). Disponível: <<https://ebac.art.br/about/events/4711/>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

EDUCAÇÃO E CURRÍCULO NO SÉCULO XXI. **Abertura e Charles Fadel**. São Paulo: Instituto Península, 2016. Vídeo (1h:24 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-j4uN3FmS8A>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções**: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

ESCAVADOR. **Maria Inês Fini**. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/6580038/maria-ines-fini>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **CARTA AOS CONSELHEIROS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CÉSAR CALLEGARI RENUNCIA À PRESIDÊNCIA DA COMISSÃO DA BNCC**. (2018). Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

ESTAÇÃO LIBERDADE. **Lyotard**. Disponível em: <<https://estacaoliberalidade.com.br/livraria/lyotard>>. Acesso em: 12 jul. 22.

ESTANQUE, Elísio; COSTA, Hermes Augusto. Trabalho, precariedade e movimentos sociolaborais. *In*: ALVES, Giovanni; ESTANQUE, Elísio (Orgs.). **Trabalho, juventude e precariedade**: Brasil e Portugal. Bauru: Canal 6, 2012.

EVANGELISTA, Kelly Cristiny Martins; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; VERISSIMO, Jean Fabrício Dias. **O indivíduo como ser social**. Disponível em: <<https://revista.fasem.edu.br/index.php/fasem/article/view/105#:~:text=Resumo,fu>>

ndamentais%20para%20entender%20a%20sociedade>. Acesso em: 29 jun. 2022.

EXAME. **Wall Street Journal divulga lista dos 20 maiores gurus de gestão da atualidade.** (2010). Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/wall-street-journal-divulga-lista-dos-20-maiores-gurus-de-gestao-da-atualidade-m0158896/>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

EXAME. **Afinal, por que tantos negócios copiam o modelo do Uber?** (16 ago. 2016). Disponível em: <<https://exame.com/pme/afinal-por-que-tantos-negocios-copiam-o-modelo-do-uber/>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

FACCI, Douglas Tadeu da Silva.; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Frieza burguesa:** apontamentos para uma teoria da formação da subjetividade moderna. (2019). Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/38952>> . Acesso em: 06 nov. 2022.

FADEL, Charles; BIALIK, Maya; TRILLING, Bernie. **Educação em Quatro Dimensões:** As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso. Center for Curriculum Redesign, Instituto Península, Instituto Ayrton Senna: Boston, 2015.

FIDALGO, Fernando.; FIDALGO, Nara. L. R. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. *In:* FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (orgs). **Educação Profissional e a lógica das competências.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 17-70.

FILGUEIRA, Rodrigo. Reduzindo a futura lacuna de competências socioemocionais na América Latina e no Caribe por meio de inovações em educação aplicada. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, p. 68-83, set./dez. 2018.

FILGUEIRAS, Vitor.; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. *In:* NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei [et al.]; ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.** Tradução de Murillo van der Laann; Marco Gonsales. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 59-78.

FONTENELLE, Isleide Arruda. **O nome da Marca:** McDonald's, fetichismo e cultura descartável. São Paulo: Boitempo, 2002.

FRANCO, FÁBIO et al. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. *In:* SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da S.; Christian, DUNKER. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Apoio à Base Nacional Comum Curricular**. [s.d.]. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

GALUCH, Maria Terezinha B. **Da vinculação entre ciência: contribuições para a formação docente**. Maringá: Eduem, 2013.

GARCIA, Carol. **Competências socioemocionais na sala de aula – Guia prático do ensino infantil ao ensino superior**. Salto: Schoba Editora, 2020.

GARCIA, Jeferson Diogo. **Política educacional a partir de 1990: uma análise dos fundamentos e a função social da formação para cidadania ativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2015.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

GONDIM, Sônia. M. G.; MORAIS, Franciane. A. de.; BRANDES, Carolina dos A. A. Competências Socioemocionais: Fator-Chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, out-dez 2014, p. 394-406.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Tradução Marcos Santarrita- Rio de Janeiro: Objetiva, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Inteligência social: o poder das relações humanas**. Tradução: Ana Beatriz Rodrigues. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011b.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Vol. 4. Temas da cultura. Ação católica. **Americanismo e fordismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo, história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HECKMAN, James J. **Schools, Skills, and Synapses**. 2008. Disponível em: <<https://www.nber.org/papers/w14064.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019.

HECKMAN The economics of human potential. **Contate-Nos**. [s.d.]. Disponível em: <<https://heckmanequation.org/contact/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFLING, Eloisa de Mattos. ESTADO E POLÍTICAS (PÚBLICAS) SOCIAIS. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

IAS. **Se liga**. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/accelera.html>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento pleno**. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 24 set. 21.

\_\_\_\_\_. **Relatório 2017**. (2017a). Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos/relatorio-17.html>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Reunião ordinária CONSED**. Belo Horizonte (2017b). Disponível em: <<http://www.consed.org.br/media/meeting/599b334e32c51.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Relatório 2019**. (2019). Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/quem-somos/relatorio-anual-2019.html>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Guia Criatividade e pensamento crítico**. [s.d.]. Disponível em: <[https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/guiacpc/instituto-ayrton-senna-guia-criatividade-e-pensamento-critico.pdf?utm\\_source=site&utm\\_medium=guia-cpc-1305](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/guiacpc/instituto-ayrton-senna-guia-criatividade-e-pensamento-critico.pdf?utm_source=site&utm_medium=guia-cpc-1305)>. Acesso em: 02 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **ATIVIDADES SOCIOEMOCIONAIS PARA CRIANÇAS DO FUNDAMENTAL I**. [s.d.]. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis/atividades-fundamental-i.html>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Empatia como as competências socioemocionais podem ajudar você a atravessar o período de isolamento**. [22 jun. 2020]. Disponível em: <[https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/Empatia%20\(1\).pdf?utm\\_source=site&utm\\_medium=hub-socioemocional-empatia](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/Empatia%20(1).pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-socioemocional-empatia)>. Acesso em: 22 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Foco e persistência como o foco e a persistência podem ajudar você a atravessar o período de isolamento**. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub->

socioemocional/foco-e-persistencia.pdf?utm\_source=site&utm\_medium=hub-socioemocional-foco>. Acesso em: 22 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Tolerância ao estresse como as competências socioemocionais podem ajudar você a atravessar o período de isolamento.** Disponível em: <[https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/tolerancia-ao-estresse.pdf?utm\\_source=site&utm\\_medium=hub-socioemocional-estresse](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/tolerancia-ao-estresse.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-socioemocional-estresse)>. Acesso em: 26 ago. 2021.

IAS; EDULAB; INSPER. **Tomando Nota!** Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas. (2016). Disponível em: <[https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atu\\_a%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/Livro\\_TomandoNota\\_Final.pdf](https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atu_a%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/Livro_TomandoNota_Final.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2021.

IAS. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais (Resiliência emocional).** [s.d.]. Disponível em: <[https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-resiliencia-emocional.pdf?utm\\_source=site&utm\\_medium=hub-1507](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-resiliencia-emocional.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-1507)>. Acesso em: 19 out. 2021.

IBGE. **O que é o desemprego.** Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>>. Acesso em: 16 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Desemprego.** (2020). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Desemprego.** (2021). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>>. Acesso em: 19 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **PNAD Contínua: taxa de desocupação é de 14,7% e taxa de subutilização é de 29,7% no trimestre encerrado em abril.** (30 jun. 2021). Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31049-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-14-7-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-29-7-no-trimestre-encerrado-em-abril>>. Acesso em: 07 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD Contínua Indicadores mensais produzidos com informações do 4º trimestre de 2020 Rio de Janeiro, 10 de março de 2021.** (2021). Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2021/03/desemprego-pnad-trimestral-2020-1-mar2021.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **O desalento das pessoas que desistiram de procurar trabalho.** (2018). Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21318-o-desalento-das-pessoas-que-desistiram-de-procurar-trabalho>>. Acesso em: 08 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Brasil em síntese.** (2021). Disponível em:  
<<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-de-fecundidade-total.html>>.  
Acesso em: 01 jan. 2021.

ILLOZ, Eva. **Intimidades congeladas** Las emociones en el capitalismo. Tradução de Joaquín Ibarburi. Buenos Aires: Katz, 2007.

INA. **Instituto Nacional de Aprendizaje.** [s.d.]. Disponível em:  
<<https://www.ina.ac.cr/SitePages/Inicio.aspx>>. Acesso em: 29 set. 2020.

JUNIOR, Nelson da Silva. O Brasil da barbárie à desumanização neoliberal: do “Pacto edípico, pacto social”, de Hélio Pellegrino, ao “E daí?”, de Jair Bolsonaro. *In*: SAFATLE, Vladimir.; JUNIOR, Nelson da S.; Christian, DUNKER. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

KRUSE, Tulio. **Competência socioemocional é demanda para novo ensino médio, dizem especialistas.** (21 jul. 2017). Disponível em:  
<<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,competencia-socioemocional-e-demanda-para-novo-ensino-medio-dizem-especialistas,70001899116>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

LEITE, Hilusca Alves.; SILVA, Renata da.; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 15, n. 1, Janeiro/Junho de 2011, p. 111-119.

LEITE, Hilusca Alves; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. Contribuições da psicologia histórico-cultural à prática pedagógica que considere o desenvolvimento da atenção voluntária dos educandos. *In*: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 89-101.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, consciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social.** 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, Lígia Cristina Poffo. **Competências socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI.** 64 f. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LIMA, Raymundo. Crítica do Gozo Capitalista. *In*: QUINET, Antonio et al. **Psicanálise, Capitalismo e Cotidiano**. Goiás: Germinal, 2002. p. 39-42.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

LOPES, Leandro de Proença; ZAREMBA, Fellipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Rev. hist. edu. Latinoam**, v. 15, n. 21, julio-diciembre 2013 - ISSN: 0122-7238-283-304. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n21/v15n21a10.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo, Boitempo, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.

LYOTARD, Jean- François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MARCUSE, HERBERT. **Ecologia e crítica da sociedade moderna**. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/ecologia-e-critica-da-sociedade-moderna/>>. Acesso: 21 out. 2022.

MARTINS, André Silva. O neoliberalismo da Terceira Via: uma proposta para educar a sociabilidade. *In*: MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 59-110.

MARTINS, Lígia Marcia.; PASQUALINI, Juliana Campregher. **O currículo escolar sob o enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico**. (2020). Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8280>>. Acesso em: 28 out. 2022.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio**. Tradução de Rubens Enderle e Francisco Fontanella. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Rubens Enderle. [s.l.]: Boitempo Editorial, 2013.

MÉTODO MIDE. **Competências socioemocionais** – Davos 2020. (2020).

Disponível em:

<<https://www.multiplasinteligencias.com.br/post/compet%C3%Aancias-e-habilidades-socioemocionais-davos-2020>>. Acesso em: 29 set. 2020.

MIND LAB. **Sua escola realmente prepara os alunos para vida?**. Disponível em: <<https://www.mindlab.com.br/escolas/>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MIND LAB. **Escolas e famílias mudando o hoje para melhorar o amanhã**.

Disponível em:

<[https://www.mindlab.com.br/?gclid=CjwKCAjw2PKBhByEiwADBYWCvu8GrNAguJ3JmrKu04\\_WJecgCD4UDmKxVcQRoGQ8BPRJaMWkH0YnxCZX0QAvD\\_Bw](https://www.mindlab.com.br/?gclid=CjwKCAjw2PKBhByEiwADBYWCvu8GrNAguJ3JmrKu04_WJecgCD4UDmKxVcQRoGQ8BPRJaMWkH0YnxCZX0QAvD_Bw)>. Acesso em: 08 out. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE; FIOCRUZ. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19**. [s.d.]. Disponível em: <[https://blog.vetoreditora.com.br/wp-content/uploads/2020/09/cartilha\\_prevencaosuicidio.pdf](https://blog.vetoreditora.com.br/wp-content/uploads/2020/09/cartilha_prevencaosuicidio.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **QUEM SOMOS**. [s.d.]. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 20 abr. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **A BNCC é homologada**. (2017). Disponível em:

<<http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Nota do Movimento pela Base sobre os 100 dias de Governo Bolsonaro**. (2019). Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/nota-do-movimento-pela-base-sobre-os-100-dias-de-governo-bolsonaro/>>. Acesso em 20 mai. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Base Nacional Comum**. (2015). Disponível em:

<[https://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2015/12/BNC\\_leitura\\_critica\\_Movimento\\_dez\\_15MEC\\_VF.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2015/12/BNC_leitura_critica_Movimento_dez_15MEC_VF.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN.

***Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC.*** (2018).

Disponível em:

<[http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2020.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **17 Objetivos para transformar nosso mundo.**

[s.d.]. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 04 jun. 20.

NEEP. **Maria Helena Guimarães de Castro.** [s.d.]. Disponível em:

<<https://www.nepp.unicamp.br/pesquisador/13/maria-helena-guimaraes-de-castro>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

NEVES, Sandra Garcia. **A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho.** (2009). Disponível em:

<[https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3581\\_2062.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3581_2062.pdf)>. Acesso em: 28 de jan. 2021.

NUNES, Patrícia. **Psicologia Positiva.** (2007). Disponível em:

<<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0115.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

NETO, Alberto Coelho de Magalhães. **Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais.** 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontífice Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

NETTO, José P.; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NIERO, Barbara Cristina et al. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; MENDONÇA, Fernando Wollf. **Orientações para pais e professores sobre a medicalização da infância: desenvolver para não medicar.** Paranaíba: EduFatecie, 2021.

NOVA ESCOLA. BNCC na prática. Aprenda tudo sobre as Competências Gerais. [s.d.]. **Nova Escola;** Fundação Leman. Disponível em:

<<http://cefort.ufam.edu.br/tainacan/cat-h/bncc-na-pratica-aprenda-tudo-sobre-as-competencias-gerais/>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

OCDE et. al. **Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as competências do século 21.** 2014a. Disponível em:

<<http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wpcontent/uploads/2014/01/>>. Acesso em: 25 set. 2019.

OCDE et. al. **Fórum Internacional de Políticas Públicas, São Paulo, 24 a 25 de março de 2014.** 2014b. Disponível em:

<[http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum\\_issues-paper-Portugues\\_final.pdf](http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum_issues-paper-Portugues_final.pdf)>  
Acesso em: 26 jun. 2020.

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências:** competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OCDE. **Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE.** (2010). Disponível em: <[http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2019.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. **Legislação educacional como fonte da história da educação brasileira.** Campinas, 2005. Texto elaborado para Vídeo Conferência organizada pelo HISTEDBR e apresentado na Faculdade de Educação/Unicamp, em 29 set. 2005.

OLIVEN, Ruben George. **A violência como mecanismo de dominação e como estratégia de sobrevivência.** (2010). Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/b8n7j/pdf/oliven-9788579820069.pdf>>  
Acesso em: 29 de mar. 2022.

OMS. **Suicide worldwide in 2019.** (2021) Disponível em: <[file:///C:/Users/Master/Downloads/9789240026643-eng%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Master/Downloads/9789240026643-eng%20(2).pdf)>. Acesso em: 16 set. 2021.

ONU BR. **Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.** (2015). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/amp/>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

ONU NEWS. **Banco Mundial:** doenças relacionadas à obesidade estão entre as três principais causas de mortes. [s.d.]. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/02/1703512>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

OPAS. **Depressão.** Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/depressao>>. Acesso em: 16 set. 2021.

OPAS. **Suicídio.** [s.d.]. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/suicidio>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

OPAS. **Uma em cada 100 mortes ocorre por suicídio,** revelam estatísticas da OMS. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2021-uma-em-cada-100-mortes-ocorre-por-suicidio-revelam-estatisticas-da-oms>>. Acesso em: 16 set. 2021.

O QUE SÃO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS. **Anita Abed**. Porvir Educação: [s.l.] [s.d.]. Vídeo (19min; 34s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f1HVsfG3bcM>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

OXFAM. **O vírus da fome se multiplica**. (2021). Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/especiais/o-virus-da-fome-se-multiplica/>>. Acesso em: 21 out. 2021.

PACICO, Juliana C.; BASTIANELLO, Micheline R. [s.d.] **AS ORIGENS DA PSICOLOGIA POSITIVA E OS PRIMEIROS ESTUDOS BRASILEIROS**. Disponível em: <[https://www.larpsi.com.br/media/mconnect\\_uploadfiles/c/a/cap\\_01\\_1\\_.pdf](https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01_1_.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2021.

PAIXÃO, Fátima; SÁ, Patrícia. **COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA TODOS NO SÉC. XXI: ORIENTAÇÕES EMERGENTES DO CONTEXTO EUROPEU**. (2015). Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.

PARANÁ. **Estudante do Novo Ensino Médio escolherá áreas de aprofundamento**; veja como será cada itinerário. (2021a). Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Estudante-do-Novo-Ensino-Medio-escolhera-areas-de-aprofundamento-veja-como-sera-cada>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

PARANÁ. **Estudante do Novo Ensino Médio terá aulas de Projeto de Vida para escolher área de aprofundamento**. (2021b). Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Estudante-do-Novo-Ensino-Medio-tera-aulas-de-Projeto-de-Vida-para-escolher-area-de>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. *In*: PERONI, Vera M. V. (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 15 mai. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal.; CAETANO, Maria Raquel.; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019.

PETERS, Gabriel. **Enlouquece-te a ti mesmo**: sobre os círculos infernais da autorreflexão. [2016]. Disponível em: <<https://blogdolabemus.com/2016/09/14/enlouquece-te-a-ti-mesmo-sobre-os-circulos-infernais-da-autorreflexao/>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PINTO, Fernanda de Campos.; Fonseca, Luís Eduardo Gauterio. O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. **Projeção e Docência**, v. 8, n. 1, 2017.

PORTO. **Psicologia da Educação FADEUP**. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/psicologiadadaeducacaofadeup/historia/edward-thorndike>>. Acesso em: 12 jul. 22.

PORVIR. **MEC anuncia medidas para habilidades socioemocionais**. (24 mar. 2014). Disponível em: <<https://porvir.org/mec-anuncia-medidas-para-habilidade-socioemocional/>>. Acesso em: 07 out. 21

RAMOS, Mozart Neves. **Sem educação não haverá futuro**: uma radiografia das lições, experiências e demandas deste início de século 21. São Paulo: Moderna, 2019.

RAMOS-TATTON, Tiago P. et. al. **Mindfulness em Ambientes Escolares**: Adaptações e Protocolos Emergentes. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2016000400010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000400010)>. Acesso em: 02 ago. 2022.

REVISTA EDUCAÇÃO. **A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional**. (01 ago. 2018). Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIBEIRO, Rodrigo Fernandes; LARA, Ricardo. O endividamento da classe trabalhadora no Brasil e o capitalismo manipulatório. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 126, p. 340-359, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n126/0101-6628-sssoc-126-0340.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina. **HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: A OCDE E SEU PROJETO DE GOVERNANÇA EDUCACIONAL GLOBAL**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-4316.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2020.

ROPÉ, Françoise.; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**; v. 20, n. 2, p.155-164, 2008.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outro meio: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In*: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da S.; Christian, DUNKER. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 14-43.

SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; Dunker, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Daniel D. **A importância socioeconômica das características de Personalidade**. [2014]. Instituto Ayrton Senna. 2014, p.1-42. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/biblioteca-3/artigos-e-teses/#>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

SANTOS, Daniel.; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar as políticas públicas. São Paulo: OCDE, Instituto Ayrton Senna, Governo do Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Daniela Medeiros de. **As aparências enganam**: uma análise crítica dos livros de autoajuda infantil na educação escolar. (2013). Disponível em: <[https://linhamestra22.files.wordpress.com/2013/04/02-as-aparencias-enganam\\_santos1.pdf](https://linhamestra22.files.wordpress.com/2013/04/02-as-aparencias-enganam_santos1.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2020.

SANTOS, Artur Henrique S.; JAKOBSEN, Kjeld A. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; POCHMANN, Marcio (Orgs). **A devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. 1. ed. Editora Positiva: CNTE, 2020.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. **Política de Avaliações Externas: A Ênfase na Questão das Competências Cognitivas e Socioemocionais**. 170 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2015.

SANTOS, Jane Eire R. dos et al. **A OCDE**: articuladora global da formação para competências socioemocionais. (2019). Disponível em: <<http://www.uel.br>>. Acesso em: 29 set. 2021.

SANTOS, Vinícius dos. **O indivíduo abstrato**: subjetividade e estranhamentos em Marx. 1. ed. Jundiá: Paco, 2021.

SASAKI, Aline Hamuri. SFORNI, Marta Sueli de Faria. Desenvolvimento do pensamento na educação escolar e a unidade afetivo-cognitiva. *In*: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 128-138.

SATURNO, Ares. **Smartphones poderiam durar até 15 anos se não fosse a obsolescência programada.** (06 jun. 2019). Disponível em: <<https://canaltech.com.br/smartphone/smartphones-poderiam-durar-ate-15-anos-se-nao-fosse-a-obsolescencia-programada-127117/>>. Acesso em: 03 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.) **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas; Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba: PUC-PR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: EPG, 2004. p. 3-12.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. **Professora Wanessa Sechim e Marco Antônio Brandão apresentam trabalhos do GT Gestão Escolar do Consed.** (2017). Disponível em: <https://educ.to.gov.br/noticia/2017/8/17/professora-wanessa-sechim-e-marco-antonio-brandao-apresentam-trabalhos-do-gt-gestao-escolar-do-consed/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer:** uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Tradução de Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Psicopatologia no trabalho:** Aspectos contemporâneos. (2003). Disponível em: <[https://feapsico2012.files.wordpress.com/2015/04/edith\\_seligmann\\_silva.pdf](https://feapsico2012.files.wordpress.com/2015/04/edith_seligmann_silva.pdf)>. Acesso em: 30 maio. 2020.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. 1. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público.** As tiranias da intimidade. Tradução: Lygia Araujo Watanabe. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de políticas educacionais. *In*: AZEVEDO, Mario Luiz Neves; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas para a educação:** análises e apontamentos. Maringá, Eduem, 2011. p. 15-38.

SILVA, Camila R. et al. **Brasil atinge 600 mil mortes por Covid com pandemia em desaceleração.** (2021). Disponível em: <<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/10/08/brasil-atinge-600-mil-mortes-por-covid-com-pandemia-em-desaceleracao.ghtml>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SILVA, Luís Fernando Chiu Mariano da. **A epidemia da obesidade e sobrepeso como resultado da forma de se alimentar na vida cotidiana:** o caso de Oklahoma City e a realização da sociedade urbana. 2017. 48 f. Trabalho de

Graduação Individual, departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Márcio M. da; **A formação de competência socioemocionais como estratégia da captura da subjetividade da classe trabalhadora.** Orientadora: Lígia Márcia Martins. Tese, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Araraquara, São Paulo, 2018. 168p.

SILVA, Renata. **A biologização das emoções e a medicalização da vida- Contribuições da psicologia Histórico-cultural para a compreensão da sociedade contemporânea.** 2011. 269 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SILVA, Raphael Bueno B. da. **Base Nacional Comum Curricular: Entre a subjetividade neoliberal e resistências.** (2020). Disponível em: <[https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1596214857\\_ARQUIVO\\_3a765a5a2bc4dca7e4fa4aeda5c58f52.pdf](https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1596214857_ARQUIVO_3a765a5a2bc4dca7e4fa4aeda5c58f52.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2021.

SIMÃO, Renan C. B. **Competências Socioemocionais.** Nova Escola; Facebook. [s.d.]. Disponível em: <<https://nova-escolaproducao.s3.amazonaws.com/ffmHynzstuECHwJFdbqU4ZuzM3cgTTC6VUdcby9bGUDAAyxMErdR2xkQE2jN/c-competencias-socioemocionais--nova-escola.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SINTRAJUD. **Relação do suicídio com a crise econômica, dificuldades financeiras e desemprego.** Disponível em: <<https://www.sintrajud.org.br/relacao-do-suicidio-com-a-crise-economica-dificuldades-financeiras-e-desemprego-2/>>. Acesso: 12 jul. 2022.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: Explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan.-mar., 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302015000100219&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302015000100219&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 31 mai. 2020.

SOARES, Maria Nelci Torres.; VIEIRA, Monique Soares.; COSTA, Renata Gomes da. Violência estrutural e capitalismo: particularidades da sociedade brasileira. **Socied. em Deb.** (Pelotas), v. 25, n. 3, p. 12-29, set./dez. 2019.

SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING. (2011). **A Short History.** Disponível em: <<https://www.edutopia.org/social-emotional-learning-history>>. Acesso em: 31 mai. 2020.

SOMOS EDUCAÇÃO. **Quem somos.** [s.d.]. Disponível em: <<https://www.somoseducao.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 05 set. 2020.

SOUZA, Danielle Cappellazzo Soares de. **POLÍTICA EDUCACIONAL DO NOVO ENSINO MÉDIO: A ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL**. 207p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elma Júlia Gonçalves de Carvalho. Maringá, 2021.

SOUZA, Reivan M. de. Da coerção ao “envolvimento”: forma “humanizada” de controle do capital sobre o trabalho na produção. *In*: Bertoldo, L. A. L. M.; JIMENEZ, S. (org.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012, p. 143-156.

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. **Emoções e Capital: As mulheres no novo padrão de acumulação capitalista**. Tese de doutorado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.

TAVARES, José (org.) **Resiliência e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Antonia B.; **Habilidades Socioemocionais na educação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem Somos**. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

TOUGH, Paul. **Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

UBER BLOG. **Descubra como é o Uber e saiba como ele funciona**. (16 set. 2018). Brasil. Disponível em: <<https://www.uber.com/pt-BR/blog/o-que-e-uber/>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

UNESCO et. al. **Educação 2030 Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2016. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNESCO. **Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável Objetivos da aprendizagem**. Brasil: UNESCO, 2017. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>>. Acesso em: 25 dez. 2019.

UNESCO; MGIEP. **Rethinking Schooling**. Annual Report. New Delhi: UNESCO; MGIEP, 2019.

UNESCO et. al. **Educação 2030 Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2016. Disponível em:

<[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIAMÉRICA. **Você sabe o que é o diretor da felicidade CHO?** (2021). Disponível em: <<https://uniamerica.br/blog/voce-sabe-o-que-e-diretor-da-felicidade-cho>> . Acesso em: 01 out. 2021.

UNODC. **Relatório Mundial sobre Drogas 2020:** consumo global de drogas aumenta, enquanto COVID-19 impacta mercados, aponta relatório. Disponível em: <[https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2020/06/relatorio-mundial-sobre-drogas-2020\\_-consumo-global-de-drogas-aumenta--enquanto-covid-19-impacta-mercado.html#:~:text=Viena%2C%2025%20de%20junho%20de,30%25%20em%20compara%C3%A7%C3%A3o%20com%202009](https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2020/06/relatorio-mundial-sobre-drogas-2020_-consumo-global-de-drogas-aumenta--enquanto-covid-19-impacta-mercado.html#:~:text=Viena%2C%2025%20de%20junho%20de,30%25%20em%20compara%C3%A7%C3%A3o%20com%202009)>. Acesso em: 25 mar. 2021.

VEJA. **James Heckman e a importância da Educação Infantil.** (2017). Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/revista-veja/james-heckman-nobel-desafios-primeira-infancia/>>. Acesso em: 31 mai. 2020.

VIGOSTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WILLEMSSENS, Beatriz. **Competências socioemocionais:** efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico. Orientador: Prof. Dr. Marcio Mattos Borges de Oliveira. (2016). Tese, Universidade de São Paulo (USP), 2016.

WOYCIEKOSKI, Carla.; HUTZ, Claudio Simon. Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, p. 1-11. (2008). Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/prc/v22n1/02.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

XAVIER, Glauber Lopes. **O imperialismo na América Latina e a atualidade da Teoria Marxista da Dependência.** [2018]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/xmKNmDJTcyk85sMLkkDjcvn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

ZAPOROZHETS, Alexander V. Os sentimentos. *In*: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs). **Ensino Desenvolvimental:** antologia: livro I. Tradução de Ademir Damásio et al. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 133-148.



## ANEXOS

### ANEXO A – 24 FORÇAS PESSOAIS

1 – Curiosidade / Interesse pelo mundo	13 – Imparcialidade e Equidade
2 – Gosto pela aprendizagem	14 – Liderança
3 – Discernimento / Pensamento crítico / Imparcialidade	15 – Autocontrole
4 – Engenhosidade / Originalidade / Inteligência prática / Esperteza	16 – Prudência / Discrição / Cuidado
5 – Inteligência social / Inteligência pessoal / Inteligência emocional	17 – Humildade e Modéstia
6 – Perspectiva	18 – Apreciação da beleza e da excelência
7 – Bravura e Valentia	19 – Gratidão
8 – Perseverança / Dinamismo / Diligência	20 – Esperança / Otimismo / Responsabilidade com o futuro
9 – Integridade / Autenticidade / Honestidade	21 – Espiritualidade / Senso de propósito / Fé / Religiosidade
10 – Bondade e Generosidade	22 – Perdão e Misericórdia
11 – Amor e Capacidade de ser amado	23 – Bom humor e Graça
12 – Cidadania / Dever / Espírito de equipe / Lealdade	24 – Animação / Paixão / Entusiasmo

**Fonte:** adaptado pela autora (SELIGMAN, 2012, p.107-115).

**ANEXO B – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDO PELO IAS PARA ALUNOS DO 5º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

<b>Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas organizadas?</b>	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Mais ou menos</b>	<b>Muito</b>	<b>Totalmente</b>
1 – Aline costuma deixar todas as suas coisas bagunçadas, odeia limpar a casa, deixa o dever de casa sem completar. Quanto você acha que Aline é organizada?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 – Manuela tem noção de organização, mas às vezes deixa o seu quarto bagunçado. Tende a completar o dever de casa em cima da hora. Quanto você acha que Manuela é organizada?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 – Caio é bastante cuidadoso e dedicado. Gosta de limpar a casa, é caprichoso no dever de casa e sempre termina antes do prazo. Quanto você acha que Caio é organizado?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

<b>Pergunta</b>	<b>Aline</b>	<b>Manuela</b>	<b>Caio</b>
4 – Com qual dos três você se parece mais?	( )	( )	( )

<b>Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas tímidas?</b>	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Mais ou menos</b>	<b>Muito</b>	<b>Totalmente</b>
1 – André é mais quieto e tem dificuldade para conversar com os colegas. Nas festas, tende a ficar isolado. Prefere jogar videogame sozinho. Quanto você acha que André é tímido?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 – Rodrigo é sociável, mas às vezes prefere ficar na dele. Não é de falar muito. Gosta de jogar videogame com os colegas. Quanto você acha que Rodrigo é tímido?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 – Juliana é falante e cheia de energia e tem facilidade para conversar e fazer novas amizades. Quanto você acha que Juliana é tímida?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

<b>Pergunta</b>	<b>André</b>	<b>Rodrigo</b>	<b>Juliana</b>
4- Com qual dos três você se parece mais?	( )	( )	( )

<b>Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:</b>	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Mais ou menos</b>	<b>Muito</b>	<b>Totalmente</b>
1- Terminar todo o seu dever de casa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2- Se tornar amigo (a) de outras pessoas da sua idade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3- Estudar mesmo tendo outras coisas interessantes para fazer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

4- Contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5- Controlar seus sentimentos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6- Prestar atenção nas aulas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7- Permanecer amigo(a) de pessoas da sua idade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8- Se acalmar depois de ficar muito assustando(a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9- Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10- Bater um papo com uma pessoa desconhecida.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11- Evitar pensamentos ruins.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12- Ter bom desempenho em uma prova.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13- Contar a um amigo que não se sente bem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14- Dizer a outras pessoas da sua idade que eles estão fazendo algo que você não gosta.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

<b>Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/ se sente/ se comporta na maioria das situações.</b>	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Mais ou menos</b>	<b>Muito</b>	<b>Totalmente</b>
1- Sou um aluno (a) que se esforça.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2- Perco a cabeça com facilidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3- Costumo acreditar que sou um fracasso.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

4-Sou amável e legal com quase todo mundo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5- Tenho ideias novas e originais.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6- Sou um (a) aluno (a) cuidadoso (a) e dedicado (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7- As outras pessoas me acusam de ser mentiroso (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8- Eu sou carinhoso com meus colegas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9- Sinto que é inútil me esforçar na escola porque a maioria dos alunos é mais inteligente do que eu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10- Tenho facilidade em perdoar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11- Fico nervoso (a) com facilidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12- Sou frequentemente acusado (a) por coisas que não foram minha culpa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13- Eu me comporto gentilmente com os outros.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14- Não tenho paciência.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15- Quando algum colega decide me bater, sinto que posso fazer pouco para impedi-lo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16- Conheço vários tipos de obras de arte, música ou literatura.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17- Não ligo que outros usem minhas coisas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18- Mantenho meu material escolar sempre organizado.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19- De uma hora para outra eu fico triste.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

20- De maneira geral, estou satisfeito (a) comigo mesmo(a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21- Gosto de colaborar com os outros.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22- Sinto que a melhor maneira de lidar com os problemas é apenas não é pensar neles.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23- Desvio minha atenção com muita facilidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24- Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25- Costumo ajudar meus colegas quando têm dificuldade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26- Costumo ser preguiçoso (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27- Sinto que os pais escutam o que os filhos têm a dizer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28- Brigo com os outros e acabo conseguindo com que eles façam o que eu quero.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29-Gosto de conhecer algo novo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30-Eu me preocupo demais com tudo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31- Meus colegas pegam no meu pé.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32- Sinto que muitas vezes não vale a pena me esforçar porque, de qualquer modo, as coisas nunca dão certo mesmo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33- Começo bate-boca com os outros.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34- Sou uma pessoa feliz e ativa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35- Quando faço alguma coisa errada, sinto que existe muito pouco que posso fazer para consertar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

36- Eu tenho muita imaginação.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37- Costumo ser quieto(a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38- Meus colegas gostam de mim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39- Gosto de ver programas de TV que falam de ciência.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40- Sou cheio (a) de energia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41- Sou obediente. Faço o que me mandam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42- Vários assuntos despertam minha curiosidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43- Sinto que tenho pouca influência em casa para decidir sobre o canal da TV.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44- Gosto mais de estar entre os adultos do que entre colegas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45- Consigo facilmente inventar jogos ou brincadeiras.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46- Gosto de conversar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47- Gostaria muito de viajar e conhecer o estilo de vida de outros povos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48- Sou tímido (a), inibido (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

**Fonte:** Adaptado de Primi e Santos (2015, p. 83-84).

ANEXOS C – OBJETIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL,  
DESDOBRADOS EM APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

<b>6 – ODS – Água potável e saneamento</b>
Objetivos de aprendizagem socioemocional
1. O educando é capaz de <b>participar</b> de atividades de melhoria da gestão da água e saneamento nas comunidades locais.
2. O educando é capaz de <b>comunicar-se</b> sobre poluição da água, acesso à água e medidas para poupar água e criar visibilidade sobre histórias de sucesso.
3. O educando é capaz de <b>sentir-se responsável</b> por sua utilização de água.
4. O educando é capaz de <b>ver o valor</b> de bons padrões de higiene e saneamento.
5. O educando é capaz de <b>questionar</b> as diferenças socioeconômicas, bem como as disparidades de gênero, no acesso a instalações de água potável e saneamento.
<b>7 – ODS – Energia limpa e acessível</b>
Objetivos de aprendizagem socioemocional
1. O educando é capaz de <b>comunicar</b> a necessidade de eficiência e suficiência energética.
2. O educando é capaz de <b>avaliar e compreender</b> a necessidade de energia acessível, confiável, sustentável e limpa de outras pessoas/outros países ou regiões.
3. O educando é capaz de <b>cooperar e colaborar</b> com outros para transferir e adaptar tecnologias de energia a diferentes contextos e compartilhar as melhores práticas energéticas de suas comunidades.

4. O educando é capaz de <b>esclarecer</b> as normas e os valores pessoais relacionados com a produção e a utilização de energia, bem como refletir e avaliar seu próprio uso de energia em termos de eficiência e suficiência.
5. O educando é capaz de <b>desenvolver</b> uma visão de um modelo de produção, fornecimento e uso confiável e sustentável de energia em seu país.
<b>9 – ODS – Indústria, inovação e infraestrutura</b>
Objetivos de aprendizagem socioemocional
1. O educando é capaz de <b>argumentar</b> a favor de infraestrutura sustentável, resiliente e inclusiva em sua localidade.
2. O educando é capaz de <b>incentivar a comunidade</b> a mudar sua infraestrutura e seu desenvolvimento industrial em direção a formas mais resilientes e sustentáveis.
3. O educando é capaz de <b>encontrar</b> colaboradores para desenvolver indústrias sustentáveis e contextuais que respondam aos nossos desafios em constante mutação e também para alcançar novos mercados.
4. O educando é capaz de <b>reconhecer e refletir</b> sobre as próprias demandas pessoais sobre a infraestrutura local, como suas pegadas de carbono e de água e a distância percorrida pelos alimentos até chegarem ao consumidor.
5. O educando é capaz de <b>entender</b> que com a mudança de disponibilidade de recursos (por exemplo, pico do petróleo, pico de tudo) e outros choques e tensões externas (por exemplo, desastres naturais, conflitos), sua própria perspectiva e demandas de infraestrutura podem ter de mudar radicalmente em relação à disponibilidade de energia renovável para tecnologias de informação e comunicação (TIC), opções de transporte, opções de saneamento etc.
<b>11 – ODS – Cidades e comunidades sustentáveis</b>
Objetivos de aprendizagem socioemocional
1. O educando é capaz de <b>utilizar sua voz</b> para identificar e utilizar os

<p>mecanismos de participação pública nos sistemas de planejamento local, para exigir investimentos em infraestruturas sustentáveis, edifícios e parques em sua área e para debater os méritos de planejamento de longo prazo</p>
<p>2. O educando é capaz de <b>conectar-se</b> e ajudar grupos comunitários locais e <i>online</i> no desenvolvimento de uma visão de futuro sustentável para sua comunidade.</p>
<p>3. O educando é capaz de <b>refletir</b> sobre sua região no desenvolvimento de sua própria identidade, compreendendo os papéis que os ambientes naturais, sociais e técnicos tiveram na construção de sua identidade e cultura.</p>
<p>4. O educando é capaz de <b>contextualizar</b> suas necessidades, dentro das necessidades dos ecossistemas mais amplos que o cercam, por assentamentos humanos sustentáveis, tanto local como globalmente.</p>
<p>5. O educando é capaz de <b>sentir-se responsável</b> pelos impactos ambientais e sociais de seu próprio estilo de vida individual.</p>
<p><b>13 – ODS – Ação contra a mudança global do clima</b></p>
<p>Objetivos de aprendizagem socioemocional</p>
<p>1. O educando é capaz de <b>explicar</b> a dinâmica dos ecossistemas e o impacto ambiental, social, econômico e ético da mudança climática.</p>
<p>2. O educando é capaz de <b>incentivar</b> outros a proteger o clima.</p>
<p>3. O educando é capaz de <b>colaborar</b> com outros e desenvolver estratégias comumente acordadas para lidar com a mudança climática.</p>
<p>4. O educando é capaz de <b>compreender</b> seu impacto pessoal sobre o clima do mundo, desde uma perspectiva local até uma perspectiva global.</p>
<p>5. O educando é capaz de <b>reconhecer</b> que a proteção do clima global é uma tarefa essencial para todos e que é preciso reavaliar completamente a nossa visão de mundo e comportamentos cotidianos à luz desse fato.</p>
<p><b>14 – ODS – Vida na água</b></p>
<p>Objetivos de aprendizagem socioemocional</p>

1. O educando é capaz de <b>argumentar</b> a favor de práticas de pesca sustentáveis.
2. O educando é capaz de <b>mostrar</b> às pessoas o impacto da humanidade sobre os oceanos (perda de biomassa, acidificação, poluição etc.) e o valor de oceanos limpos e saudáveis.
3. O educando é capaz de <b>influenciar grupos</b> que se dedicam à produção e consumo insustentável de produtos do mar.
4. O educando é capaz de <b>refletir</b> sobre suas próprias necessidades dietéticas e questionar se seus hábitos alimentares fazem uso sustentável dos recursos limitados de frutos do mar.
5. O educando é capaz de <b>solidarizar-se</b> com as pessoas cujos meios de subsistência são afetados por mudanças nas práticas de pesca.
<b>15 – ODS – Vida terrestre</b>
Objetivos de aprendizagem socioemocional
1. O educando é capaz de <b>argumentar</b> contra práticas ambientais destrutivas que causem a perda de biodiversidade.
2. O educando é capaz de <b>argumentar</b> a favor da conservação da biodiversidade por vários motivos, incluindo os serviços ecossistêmicos e o valor intrínseco.
3. O educando é capaz de <b>conectar-se</b> com suas áreas naturais locais e <b>sentir empatia</b> com a vida não humana na Terra.
4. O educando é capaz de <b>questionar</b> o dualismo do ser humano/natureza e percebe que somos parte da natureza e não estamos à parte dela.
5. O educando é capaz de <b>criar uma visão</b> de uma vida em harmonia com a natureza.
<b>16 – ODS – Paz, justiça e instituições eficientes</b>
Objetivos de aprendizagem socioemocional
1. O educando é capaz de <b>conectar-se</b> com outras pessoas que podem

ajudá-lo no sentido de facilitar a paz, a justiça, a inclusão e instituições fortes no seu país.
2. O educando é capaz de <b>debater</b> questões locais e globais relativas a paz, justiça, inclusão e instituições fortes.
3. O educando é capaz de <b>mostrar empatia</b> e solidariedade para com aqueles que sofrem de injustiça em seu próprio país, bem como em outros países.
4. O educando é capaz de <b>refletir</b> sobre seu papel nas questões relativas a paz, justiça, inclusão e instituições fortes.
5. O educando é capaz de <b>refletir</b> sobre o próprio pertencimento a diversos grupos (gênero, social, econômico, político, étnico, nacional, habilidade, orientação sexual etc.), seu acesso à justiça e seu senso compartilhado de humanidade.
<b>17 – ODS – Parcerias e meios de implementação</b>
Objetivos de aprendizagem socioemocional
1. O educando é capaz de <b>conscientizar</b> outros sobre a importância das parcerias globais para o desenvolvimento sustentável.
2. O educando é capaz de <b>trabalhar</b> com outros para promover parcerias globais para o desenvolvimento sustentáveis e exigir a responsabilização dos governos em relação aos ODS.
3. O educando é capaz de <b>assumir</b> os ODS como pertencentes a ele também.
4. O educando é capaz de <b>criar uma visão</b> para uma sociedade global sustentável.
5. O educando é capaz de <b>ter um sentimento</b> de pertencimento a uma humanidade comum, compartilhando valores e responsabilidades, com base nos direitos humanos.

**Fonte:** adaptado pela autora (UNESCO, 2017, p. 12- 44).

## ANEXO D – QUALIDADES ESSENCIAIS DO CARÁTER

QUALIDADES ESSENCIAIS	QUALIDADES E CONCEITOS ASSOCIADOS (NÃO INCLUI TODOS)
<b>Mindfulness</b>	Autoconscientização, autorrealização, observação, reflexão, consciência, compaixão, gratidão, empatia, crescimento, visão, percepção, equanimidade, felicidade, presença, autenticidade, escutar, compartilhamento, interconectividade, interdependência, unidade, aceitação, beleza, sensibilidade, paciência, tranquilidade, equilíbrio, espiritualidade, existencialidade, conscientização social, conscientização multicultural etc.
<b>Curiosidade</b>	Mente aberta, exploração, paixão, autodireção, motivação, iniciativa, inovação, entusiasmo, fascinação, apreciação, espontaneidade etc.
<b>Coragem</b>	Bravura, determinação, fortaleza, confiança, assumir risco, persistência, resistência, entusiasmo, otimismo, inspiração, energia, vigor, zelo, alegria, humor etc.
<b>Resiliência</b>	Perseverança, engenhosidade, tenacidade, determinação, coragem, autodisciplina, esforço, diligência, compromisso, autocontrole, autoestima, confiança, estabilidade, adaptabilidade, lidar com ambiguidade, flexibilidade, <i>feedback</i> etc.
<b>Ética</b>	Benevolência, humanidade, integridade, respeito, justiça, igualdade, equidade, imparcialidade, compaixão, bondade, altruísmo, inclusão, tolerância, aceitação, lealdade, honestidade, franqueza, autenticidade, legitimidade, confiabilidade, decência, consideração, perdão, virtude, amor, atenção, afabilidade, generosidade, caridade, devoção, pertencimento etc.

<b>Liderança</b>	Responsabilidade, abnegação, responsabilização, confiança, confiabilidade, consciência, humildade, modéstia, autorreflexão, inspiração, organização, delegação, orientação, compromisso, heroísmo, carisma, subordinação, engajamento, liderança pelo exemplo, orientação para o objetivo, foco, orientação para o resultado, precisão, execução, eficiência, negociação, consistência, socialização, diversidade, decoro etc.
------------------	--

**Fonte:** Adaptado pela autora (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015, p. 121).