

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÁSSIA JOANA RODRIGUES CIERVO

**A CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS
POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL**

São Leopoldo
2019

TÁSSIA JOANA RODRIGUES CIERVO

**A CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS
POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS), apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo, e Práticas Pedagógicas

Orientador: Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

São Leopoldo

2019

C569c Ciervo, Tássia Joana Rodrigues Ciervo.

A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil / Tássia Joana Rodrigues Ciervo. – 2019.

154 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

“Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.”

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

AGRADECIMENTOS

Grato é todo aquele que tem a capacidade de reconhecer a importância do outro na sua vida. Pensando nessa importância do outro e entendendo que ninguém produz uma pesquisa sozinho, e sim na troca e na alteridade, reconheço marcas de pessoas especiais em todo o decorrer do presente texto. Sinto-me, desse modo, privilegiada em ter tantas pessoas para agradecer. Ao optar pela pesquisa acadêmica, muitas formas de relacionar-se precisam ser ressignificadas; digo isso porque, para fazer pesquisa, para doar-se para uma pesquisa, se faz necessário ressignificar relações estabelecidas, nas quais algumas pausas são devidas e algumas faltas se tornam naturais.

Início meus agradecimentos pelos meus filhos, Geórgia e Érico, que, com sua inocência de infância, souberam tolerar as ausências necessárias da mãe. Agradeço aos meus queridos filhos por acenderem em mim a vontade de lutar por um mundo melhor e me fazerem querer ser uma pessoa melhor todo dia. Agradeço pelo incentivo incansável do meu marido, Leandro, que sempre se mostrou solícito em me ajudar e produzir o tempo necessário da escrita. Aos meus pais, Maria e Luis, pelo incentivo e por acreditar no meu potencial; a vocês, minha eterna gratidão.

Agradeço ao professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, que admiro muito pela seriedade com que trata os assuntos educacionais, pelo comprometimento de suas pesquisas, pelas trocas, conversas, ensinamentos, amizade, por acreditar no meu potencial de escrita e, principalmente, por ter tornado mais leve este árduo porém gratificante ato de pesquisar.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos pelo comprometimento, pelos ensinamentos, pela amizade, pelo carinho com que sempre me trataram, pelo respeito e por me fazerem refletir sempre perante os assuntos educacionais. Certamente há marcas de todos os meus grandes mestres aqui neste trabalho.

Agradeço aos meus queridos colegas de grupo de pesquisa, Daiana, Rosane, Marta, Denilson, Gilvânia, Giórgia, Andréia e Emerson, pelas trocas, pelos aprendizados, pelos momentos de descontração e sobretudo pela amizade. Este trabalho foi construído em conjunto com meu grupo de pesquisa, sendo permeado por sua alteridade.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos pela oportunidade a mim disponibilizada; sou grata e privilegiada por fazer parte do programa. Ao grupo de pesquisa GIPEDI, pelos ensinamentos; sempre fui interpelada a refletir sobre meu tema de pesquisa e sobre a educação, com trocas necessárias e aprendizados fundamentais.

Agradeço à banca de qualificação, a qual ajudou a enriquecer este trabalho. Ao rigor da professora Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian, pela forma generosa com que produziu apontamentos e teceu sugestões; foi e sempre será uma honra ouvi-la. À professora Dra. Maura Corcini Lopes, agradeço o olhar atento e bondoso com que desenvolveu apontamentos e considerações a respeito do trabalho; foi e sempre será uma honra ouvi-la. Agradeço a disponibilidade da referida banca, bem como o rigor e o comprometimento; sem dúvida, este trabalho não seria possível sem o olhar atento da banca.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo auxílio financeiro, o qual tornou esta pesquisa possível. E, por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes neste percurso e contribuíram para a produção desta dissertação.

O discurso terapêutico oferece uma matriz cultural inteiramente nova – feita de metáforas, oposições binárias, esquemas narrativos, marcos explicativos – que ao longo do século XX tem modelado cada vez mais nossa compreensão do eu e dos outros. (ILLOUZ, 2010, p. 20).

RESUMO

A dissertação objetiva compreender como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar e a quais mecanismos essas competências respondem. Entende-se que a técnica de poder do neoliberalismo contemporâneo adquire uma forma sutil e inteligente, pois investe nas emoções e na sua força produtiva. Hoje em dia, foram introduzidos, no cotidiano dos indivíduos, critérios empresariais para a vida emocional. Sendo assim, caracteriza-se um cenário de capitalismo emocional, no qual discursos econômicos e emocionais parecem moldar uns aos outros, transformando as emoções em microsferas públicas. Em certa medida, aqui as emoções são esvaziadas, uma vez que são transformadas em objetos. A partir dessa centralidade no indivíduo, deparamo-nos com uma ênfase sobre a conduta dos alunos; dessa maneira, o giro no afetivo parece constituir um eixo-chave nas políticas e nos debates contemporâneos no que se refere ao processo de escolarização. O cenário acima desenhado constitui o presente e se torna pressuposto para respondermos à seguinte interrogativa: como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar e a quais mecanismos elas respondem? Para tal, a materialidade da presente pesquisa é composta dos documentos oriundos de organismos nacionais e internacionais, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), totalizando 12 documentos (artigos, sumários, informativos, estudos). Também foram utilizados três documentos normativos oriundos do Ministério da Educação e Cultura (MEC): os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados da investigação são que: 1) a forma como as competências socioemocionais têm sido apresentadas secundariza o conhecimento escolar, reflexo da progressiva psicologização e consolidação do *ethos* terapêutico contemporâneo; 2) a análise permitiu identificar um movimento expansionista das funções da escola, denotando a esta a incumbência de resolução de problemas sistêmicos; 3) e, por fim, a análise permitiu visualizar o quanto as emoções “hoje em dia” não só estão estratificadas como também estratificam os indivíduos. Essa forma de compreensão das emoções no contemporâneo possui por projeto a formação de um “homem novo” resiliente e performático; caberia à instituição escolar forjá-lo dentro de suas paredes.

Palavras-chave: Currículo. Competências socioemocionais. Capitalismo emocional. Políticas curriculares.

ABSTRACT

The thesis aims to understand how social-emotional competencies operate within the school curriculum and to which mechanisms these competencies respond. It is understood that the power technique of contemporary neoliberalism acquires a subtle and intelligent form, because it invests in the emotions and in its productive force. Nowadays, entrepreneurial criteria for emotional life have been introduced into everyday life. Thus, a scenario of emotional capitalism is characterized, in which economic and emotional discourses seem to shape each other, transforming the emotions into public microspheres. To a certain extent, here the emotions are emptied, once they are transformed into objects. From this centrality in the individual, we find an emphasis on the conduct of the students; hence, a shift on affection seems to be a key axis in contemporary policies and debates regarding the schooling process. The scenario outlined above constitutes the present and becomes a prerequisite for answering the following question: how do socio-emotional competencies operate within the school curriculum and to what mechanisms do they respond? To this end, the analytical materials of this research are composed of documents originating from national and international organizations, such as the Ayrton Senna Institute (IAS), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the Organization for Economic Cooperation and Development and Economic Development (OECD), in a total of 12 documents (articles, summaries, information, studies). Three norms from the Ministry of Education and Culture (MEC) were also used: National Curricular Parameters of 1997 and 1998, and the National Curricular Common Base. The results of the research are that: 1) the way in which social-emotional competencies have been presented puts school knowledge in second place, reflecting the progressive psychologization and consolidation of the contemporary therapeutic ethos; 2) the analysis identified an expansionist movement of the functions of the school, denoting to it the task of solving systemic problems; 3) and, finally, the analysis showed how much the emotions today are not only stratified but also stratify the individuals. This way of understanding emotions nowadays takes as a project the formation of a resilient and performatic “new man”; it would be the school institution’s role to forge it within its walls.

Keywords: Curriculum. Social-emotional competencies. Emotional capitalism. Curricular policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Self-Made Man</i>	19
Quadro 1 – Documentos mapeados sobre a temática.....	30
Quadro 2 – Teses e Dissertações mapeadas.....	37
Quadro 3 – Bloco 1.....	94
Quadro 4 – Bloco 2.....	95
Quadro 5 – Bloco 3.....	97
Quadro 6 – Documentos do processo analítico	100
Quadro 7 – Síntese da pesquisa	139

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
EE	Educação Emocional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IHU	Revista do Instituto Humanitas Unisinos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SENNA	<i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment</i>
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO SOLUÇÃO AO DESENCAIXE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	19
2.1	A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO: UMA MATRIZ DISCURSIVA	31
2.2	ESTUDOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	36
3	A PSICOPOLÍTICA COMO UMA NOVA GRAMÁTICA FORMATIVA.....	51
3.1	DA BIOPOLÍTICA À PSICOPOLÍTICA: INTERFACES COM O NEOLIBERALISMO E NOVAS FORMAS DE PODER	51
3.2	O INVESTIMENTO DO NEOLIBERALISMO NAS EMOÇÕES: QUESTÕES PSICOPOLÍTICAS.....	57
3.3	RESSONÂNCIAS DO CAPITALISMO EMOCIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR	68
4	PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE PARA AS POLÍTICAS CURRICULARES: UM ITINERÁRIO METODOLÓGICO	76
4.1	INDIVIDUALIZAÇÃO	79
4.2	FLEXIBILIZAÇÃO	82
4.3	DESEMPENHO	85
4.4	A MATERIALIDADE DA PESQUISA	89
4.5	ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL COLETADO	93
5	REPERCUSSÕES DO <i>ETHOS</i> TERAPÊUTICO CONTEMPORÂNEO NAS PROPOSTAS DE CURRÍCULOS SOCIOEMOCIONAIS	103
5.1	DO CONHECIMENTO À PERFORMATIVIDADE: A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS GUIADA POR SEU CARÁTER UTILITÁRIO.....	104
5.2	DA AUTONOMIA À RESILIÊNCIA: ESTRATÉGIAS DEMANDADAS PARA O SUJEITO DO SÉCULO XXI	122
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	143

1 INTRODUÇÃO

Com a Resolução CNE/CP n.º 2, aprovada em 22 de dezembro de 2017, institui-se a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil até o ensino fundamental. O documento fixa conteúdos e objetivos mínimos a serem obrigatoriamente desenvolvidos ao longo do processo educativo, respeitando particularidades locais e regionais. A referida obrigatoriedade de conteúdos mínimos possui por objetivo assegurar o direito à educação plena e diminuir as disparidades de ensino evidenciadas no sistema educacional brasileiro. De acordo com a introdução do documento, “Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas”. (MEC, 2017a, p. 5).

Tal documento, de caráter normativo, está comprometido com a perspectiva da educação integral, considerando que o conceito se refere “à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. (MEC, 2017a, p. 14). Desse modo, a Base está pautada em uma proposta de aprendizagens descritas como essenciais, fixadas prioritariamente no desenvolvimento de competências e habilidades. Sendo assim, são expostas dez competências gerais que, segundo o documento, se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto.

O documento define competência “Como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas cotidianas, no pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (MEC, 2017a, p. 8).

Percebo, portanto, que as competências socioemocionais constam na BNCC; porém, aparecem de modo tímido e rápido, sem nenhum aprofundamento do que significaria o desenvolvimento dessas competências na escola. Ao analisar o material produzido pelo Movimento pela Base Nacional Comum¹ noto inúmeras menções ao compromisso de desenvolver intencionalmente na escola as competências socioemocionais. Articuladas com a educação integral, essas competências são descritas como “alavancas para aprendizagens” tidas como acadêmicas e disciplinares. Saliento que, tanto na BNCC quanto nos estudos e artigos publicados pelo movimento citado, não há menção direta ao conceito de competência

¹ Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em 20 set. 2018.

socioemocional; entretanto, há referências às ideias centrais sobre o conceito, ou seja, há um intencional abrandamento do assunto, mas as ideias e características principais da educação socioemocional estão presentes, de forma contundente, nos documentos analisados. Vejamos dois exemplos.

No documento publicado pelo Movimento pela Base Nacional Comum ([2016?]) intitulado *Desenvolvimento Integral na Base*, encontra-se a descrição detalhada das dez competências essenciais que guiam a formatação da Base. O próprio documento questiona por que inserir essas competências essenciais na Base e responde alegando, dentre outros argumentos, que essas competências essenciais maximizam a aprendizagem acadêmica. Justificam essa afirmativa citando um estudo desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Governo do Rio de Janeiro. Tal estudo, o qual em nenhum momento é nomeado, indica que alunos mais responsáveis, focados e organizados aprendem mais. O estudo citado pelo documento é o projeto-piloto desenvolvido pelo IAS em parceria com a OCDE intitulado *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, desenvolvido no ano de 2014, envolvendo cerca de 25 mil alunos oriundos da rede estadual do Rio de Janeiro. Podemos inferir que esse estudo do Instituto Ayrton Senna é um marco importante nos debates e fomentos acerca do desenvolvimento da educação socioemocional.

O segundo exemplo que considero relevante expor refere-se à argumentação encontrada no documento *Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para a reflexão sobre o sistema educacional brasileiro*. (MODER, 2015). O documento desenvolve a análise de cinco políticas curriculares de diferentes países – Austrália, África do Sul, Chile, Colômbia e Coreia do Sul. Esses modelos curriculares são definidos como referências para a produção da BNCC brasileira. Nessas cinco políticas curriculares analisadas, encontra-se a presença das habilidades socioemocionais, que complementam a descrição do conceito de competência. “Embora varie de país para país a forma como são descritos os objetivos curriculares para cada matéria e fase escolar, a presença destas habilidades é recorrente em praticamente todos os currículos observados”. (MODER, 2015, p. 68).

Para que ocorra a formação plena-integral do aluno, torna-se necessário, nessa linha de entendimento, o desenvolvimento de competências cognitivas e competências socioemocionais, entendidas como fundamentais para viver no século XXI. Desse modo, conectar a escola com os propósitos da educação integral passa por orientar o currículo para o

desenvolvimento das competências, sendo estas o centro gerador das intencionalidades e práticas pedagógicas.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao 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. (MEC, 2017a, p. 14).

Dessa forma, acredito que tenho subsídios para afirmar que as competências socioemocionais estão presentes na Base, articuladas com o conceito de educação integral, sendo, porém, descritas como critério de escolha das dez competências essenciais listadas na Base. Isto é, aparecem como uma justificativa, como um argumento que sustenta a escolha das dez competências essenciais propostas e que também fazem parte do que tem sido entendido por educação integral.

A partir do exposto, é importante questionar: o que são as referidas competências socioemocionais? Conforme definição do Instituto Ayrton Senna, em documento amplamente difundido, as competências socioemocionais podem ser descritas como:

Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, sentir e demonstrar respeito e cuidado pelos outros, trabalhar em equipe, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. ((SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, IAS, 2014, p.22).

Pode-se constatar que a publicação da BNCC acende debates curriculares críticos e importantes no Brasil. Silva, em entrevista concedida a Santos (2017a, p. 30), por exemplo, argumenta que, na BNCC, há uma ênfase considerável em saberes utilitaristas, com um predomínio da lógica econômica: “Assim, a escola se transforma numa empresa, o aprendizado vira índice e o aluno é forjado numa lógica de empreendedorismo de si, primando pela eficiência”. Para o entrevistado, essa ênfase negligencia o debate acerca dos objetivos da educação pública.

Em meio a esse complexo cenário de tendências próprias da nossa era, o que interessa pensar, com base nisso, é que conceitos como autorregulação, empatia, resiliência e trabalho em equipe trazem novas demandas para a composição curricular. Hoje vivemos em uma organização social baseada em um capitalismo mais dinâmico, regido pelo excesso de produção e pelo consumo. (ILLOUZ, 2010). A empresa é, portanto, percebida como a instituição-modelo

que impregna todas as demais com seus valores – inclusive a escola e, em consequência direta, o currículo escolar. “Assim se dissemina uma ideologia de superação e uma busca pela elevação do rendimento que vai além das capacidades de cada sujeito e até dos limites biológicos da espécie”. (SIBILIA, 2012, p. 46).

Os desdobramentos curriculares desse cenário se circunscrevem ao fomento de uma nova gramática formativa em que noções como “currículo holístico” e “currículo customizável” passam a ser modelos privilegiados de operação das políticas recentemente implementadas em nosso país. Silva (2017a), em estudo recente, aponta que essas reformas denotam uma tendência de esvaziamento das possibilidades coletivas, bem como o aprofundamento das desigualdades decorrentes desse processo em curso. O autor ainda atenta para o fato de que:

Em termos curriculares, parece-nos que os dispositivos de customização promovem e intensificam uma emocionalização pedagógica que traça por horizonte formativo as possibilidades de diferenciação que visam a capitalização dos indivíduos. (SILVA, 2017a, p. 710).

É em tais condições que a presente pesquisa se inscreve, em um cenário em que novas proposições são pensadas para a escola e, principalmente, para o currículo escolar. Diante disso, a delimitação do tema de pesquisa foi motivada pelo interesse em compreender as condições que possibilitaram o surgimento do debate acerca da necessidade de desenvolver uma educação socioemocional nos dias atuais. Esse interesse também é motivado pela minha formação em Psicologia, na qual sempre problematizei a normalização dos aspectos emocionais dos sujeitos. Esses aspectos são, em minha compreensão, intrínsecos à singularidade de cada subjetividade, não sendo passíveis de serem ensinados, muito menos avaliados.

Para chegar próximo a esse entendimento, o objetivo geral da pesquisa é compreender como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar e a quais mecanismos elas respondem. Para isso, três objetivos específicos foram delimitados: a) examinar os documentos sobre o tema das competências socioemocionais; b) produzir um diagnóstico crítico acerca das competências socioemocionais; c) desenvolver pressupostos teórico-metodológicos que orientarão a análise dos documentos selecionados.

O problema de pesquisa (“Como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar e a quais mecanismos elas respondem?”) se coloca como um exercício de pensamento, a fim de buscar provisoriamente entendimentos, sobretudo no que se refere às condições que possibilitam a entrada das competências socioemocionais na escola. Com base nessa construção, importa salientar que esta pesquisa se inscreve no campo dos Estudos

Curriculares (PACHECO, 2003), em articulação com a perspectiva da Sociologia crítica, examinando especificamente as concepções presentes nos documentos nacionais, internacionais e normativos publicados que contemplem o debate a respeito das competências socioemocionais no currículo escolar.

Cabe destacar que o estudo das políticas curriculares recebe influências de diferentes campos de conhecimento, como Filosofia, Administração, Psicologia, Sociologia, Ciências Políticas, História, Literatura, Fenomenologia e Estudos Culturais, configurando-se como um campo de fronteiras híbridas. (PACHECO; PEREIRA, 2007). De modo geral, o campo dos Estudos Curriculares articula duas tendências de estudos, quais sejam: a ênfase na crítica que trabalha com o plano dos discursos e a ênfase na instrução (terreno das práticas propriamente ditas).

A tendência crítica entende o currículo como uma possibilidade existente em determinados contextos sociais e culturais. Para Pacheco e Pereira (2007, p. 203), “esta teoria olha criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações curriculares”. Por sua vez, a teoria instrucional concebe o currículo como um fato resultado de práticas de dominação.

Pacheco e Pereira (2007) atentam ainda que esses dois campos dos Estudos Curriculares não são dicotômicos, uma vez que, ao lançar mão do entendimento das duas tendências, podemos compreender a realidade curricular regulada pela racionalidade técnica e problematizada pela racionalidade crítica. O currículo, segundo os autores, não se desenvolve levando em consideração apenas aspectos técnicos, nem com sólidos argumentos teóricos; portanto, o currículo não deixa de conter, no processo de seu desenvolvimento, a mobilização de práticas de natureza técnica que possibilitam espaços de críticas dessas mesmas práticas.

Nos Estudos Curriculares, a abordagem teórica é um trabalho de compreensão das práticas em função de referentes (políticos, profissionais, administrativos, jurídicos, entre outros) que permitem discutir tanto o conhecimento transformado em conteúdo de aprendizagem quanto as formas da sua organização. (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 204).

Essa multiplicidade de campos de conhecimento distintos permite que o pesquisador não se fixe em um campo teórico delimitado *a priori*, mas que amplie o processo investigativo, valendo-se de uma pluralidade teórica, entendida como aspecto essencial para o exercício de pensamento. A presente pesquisa se coloca alinhada à perspectiva curricular crítica; porém, não se detém a essa matriz de pensamento, buscando cotejá-la com certos *insights* das teorizações sociais contemporâneas.

Feitos esses enquadramentos, destaco que entendo o currículo a partir da perspectiva processual de Gimeno Sacristán (1998). O autor pontua que o currículo é um processo, dado que, em sua constituição, são formadas inúmeras dimensões, as quais devem ser levadas em consideração para seu entendimento. Importa destacar, junto com o autor, que, quando definimos o currículo, estamos “descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado”. (SACRISTÁN, 1998, p. 15). Ou seja, reconhecendo a complexidade do currículo e suas mais variadas definições, ao defini-lo, estamos, de certo modo, desenvolvendo uma perspectiva de como entendemos a função da escola a partir de determinado ponto de vista. Para o autor, o debate curricular sempre será vivo e inacabado, no sentido de refletir o caráter aberto e dinâmico da sociedade e da cultura.

Sacristán (1998) pontua que “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação”. (SACRISTÁN, 1998, p. 17). Isto é, na configuração curricular, vemos se entrelaçarem diferentes práticas políticas, econômicas, institucionais e sociais que correspondem a interesses muito diversos. Portanto, o currículo é fruto de um território controverso, idealizado, carregado de valores e pressupostos contextualizados temporalmente. Logo, o currículo não é “Algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”. (SACRISTÁN, 2013, p. 23). Não é possível, sob esse ponto de vista, reduzir o currículo a um caráter meramente técnico e processual.

Ancorada nos pressupostos contextuais das políticas curriculares e interessada em olhar para os conflitos e interesses que influenciam as determinações curriculares (SACRISTÁN, 1998) em certo momento histórico, compreendo o currículo, em consonância com Galian (2016), como uma construção social situada temporalmente. “Assim, cada forma de teorização do currículo busca explicitar e legitimar as escolhas referentes ao tipo de cidadão que se pretende formar e ao lote de conhecimentos que viabilizarão a formação desse cidadão”. (GALIAN, 2016, p. 5).

A partir do enquadramento teórico acima mencionado, realizo a opção metodológica pela análise documental, em articulação aos pressupostos apresentados por Cellard (2012). Tal perspectiva compreende a análise de documentos como um método investigativo que busca evidenciar elementos de uma problemática com base em uma documentação, observando o contexto em que os documentos foram produzidos e as conexões estabelecidas entre autores e

textos. A análise será orientada por princípios metodológicos interpretativos que servirão como lentes teóricas para a aproximação com o campo empírico, abrangendo os conceitos de individualização, flexibilização e desempenho, compreendidos como conceitos que fazem parte da reconfiguração produtiva que, com maior ou menor intensidade, articulam a escola aos imperativos econômicos advindos do mundo do trabalho.

Para isso, realizei uma pesquisa documental em fontes variadas, dentre as quais destacam-se: documentos produzidos pelo MEC, emendas, documentos elaborados por organismos nacionais e internacionais e artigos sobre a temática do estudo, os quais servirão como instrumento para nortear entendimentos sobre a pergunta formulada. É importante destacar que outras fontes, como notícias, vídeos e entrevistas, estão presentes na pesquisa como recurso para enriquecer o exercício de pensar e problematizar as conceituações sobre as competências socioemocionais. A partir da análise documental dos documentos selecionados, as categorias analíticas aqui formuladas versam sobre dois pontos-chave encontrados nos documentos, a saber: Uma mudança na relação estabelecida com o conhecimento, e, o segundo ponto chave refere a reconfiguração da noção de autonomia nos dias atuais.

Hoje em dia, saber como manter relações interpessoais se tornou central no modo como as relações econômicas são pensadas e imaginadas. Novas pautas de relações econômicas são formuladas entrelaçadas com pautas emocionais, questão esta que pode ser evidenciada nos marcos culturais da “cooperação” e do “trabalho em equipe”. As razões para que se coloquem a cooperação e a comunicação como elementos centrais na definição da personalidade corporativa são muitas e estão relacionadas com as mutações do capitalismo (ILLOUZ, 2010).

A economia contemporânea é instável, insegura e contém imperativos contraditórios. Torna-se uma grande carga para o “eu”, que necessita estar constantemente atualizando suas habilidades, uma vez que estas se tornam obsoletas com regularidade. Portanto, nesse contexto, ser cooperativo, saber trabalhar em equipe e ser resiliente facultam o sujeito a navegar nesses meios econômicos instáveis (ILLOUZ, 2010).

Visando organizar este estudo, discorro brevemente, neste momento, sobre a disposição dos capítulos. Após este capítulo introdutório, no segundo capítulo, *As competências socioemocionais como solução ao desencaixe da escola contemporânea*, apresento o tema de pesquisa, o contexto do debate a respeito do tema, bem como as vozes que defendem a implementação das competências socioemocionais no currículo escolar, alegando a resolução de questões diversas que perpassam a escola. Descrevo como esse tema aparece no cenário acadêmico e como a presente pesquisa pode contribuir para o debate acadêmico na área da

educação. Tenho por objetivo principal, nesse capítulo, problematizar o tema de pesquisa, olhando especificamente para a interface entre a temática e a organização econômica atual.

A seguir, em *A psicopolítica como uma gramática formativa*, terceiro capítulo, trato das modificações que se deram na passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade, tendo como foco a compreensão do sujeito produzido nesse cenário. Procuro examinar os reflexos dessa nova gramática formativa no currículo escolar. Tenho por objetivo principal explorar os mecanismos que engendraram o surgimento da necessidade da emoção no capitalismo contemporâneo e, por consequência, os reflexos na educação. Aponto, nesse capítulo, que o saber valorizado pelo capitalismo hoje é um saber que perpassa valores, crenças e atitudes dos sujeitos.

No quarto capítulo, *Pressupostos de análise para as políticas curriculares: um itinerário metodológico*, procuro expor especificamente o lugar em que esta pesquisa se insere, sobretudo nos estudos contextuais sobre as políticas curriculares. Foram delimitados três pressupostos de análise, os quais são considerados princípios metodológicos interpretativos que nortearam o entendimento dos documentos. As noções de individualização, flexibilização e desempenho estão presentes nos documentos selecionados e operam como pressupostos investigativos. Busco ainda, nesse capítulo, expor as escolhas metodológicas que organizam o trabalho. Apresento o processo de garimpagem dos documentos selecionados para compô-lo.

No quinto capítulo, *Repercussões do ethos terapêutico contemporâneo nas propostas de currículos socioemocionais*, desenvolvo categorias analíticas que me auxiliam na possibilidade de responder, mesmo que parcialmente, a pergunta norteadora da presente pesquisa. As categorias analíticas aqui formuladas versam inicialmente sobre a reconfiguração da noção de conhecimento nos dias atuais, abordando seu caráter pragmático e utilitário. Posteriormente, abordo as novas demandas relacionadas ao conceito de autonomia – noções de responsabilização e resiliência passam a ter importante ênfase quando se refere à formação do sujeito do século XXI.

Nas considerações finais, com base nas análises do material empírico, retomo os pontos principais de cada capítulo do exercício analítico aqui formulado, buscando revisar aspectos da centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares e concluir a presente pesquisa. Nesse encerramento, indico possibilidades de continuidades, brechas e arestas abertas pelos resultados analíticos da pesquisa.

Após esta breve apresentação, cujo objetivo foi situar os leitores dentro de um panorama geral do estudo, passo, a seguir, para o seu detalhamento.

2 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO SOLUÇÃO AO DESENCAIXE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Figura 1 – *Self-Made Man*



Fonte: Quino (2002).

Apresento, a título de ilustração, uma das tirinhas do cartunista Quino, a fim de proporcionar subsídios para pensar a proliferação discursiva a que assistimos na última década no que se refere à inserção no currículo escolar das competências socioemocionais. A inserção dessas competências no currículo escolar vem sendo debatida por distintas áreas, tais como: Economia, Psicologia, Administração, Jornalismo e Educação. Cada campo de atuação se refere ao tema de forma distinta, gerando uma polissemia discursiva. As distintas formas de nomeá-lo são: competências socioemocionais, habilidades socioemocionais, habilidades não cognitivas, aprendizagens socioemocionais, educação emocional, competências de caráter e, ainda, competências para o século XXI. O emprego de um ou outro termo evidencia uma disputa de campos envolvidos com a temática.

Tal polissemia dificulta o mapeamento do tema, mas não impede a visualização da proliferação do debate a respeito do assunto. Esses discursos se referem especialmente ao fato de que a escola não vem respondendo às demandas da complexidade do mundo contemporâneo e, portanto, deveria se preocupar em desenvolver de forma integral o indivíduo do século XXI. Almeja-se que esse sujeito seja perseverante, tenha autocontrole, saiba trabalhar em equipe e seja estável emocionalmente. (IAS, [20-?]).

No contexto brasileiro, observo a intensa defesa dessas competências, sobretudo pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o termo “competências socioemocionais” é percebido como a nomenclatura mais representativa das propostas de inovação curricular. Conforme apontam Carvalho e Silva (2017, p. 175), em estudo recente, “evidencia-se, em nosso tempo, uma difusão de modelos de

currículos socioemocionais que tomam a infância como alvo privilegiado para o investimento econômico”. O referido termo passa a ser usado para definir um conjunto de práticas pedagógicas que asseguram a configuração de um sujeito que responda às exigências do século XXI, ou seja, um sujeito que aprenda a desenvolver as competências emocionais e sociais necessárias para vencer na vida, similarmente ao *self-made man* descrito na tirinha acima.

No ano de 2014, o IAS desenvolveu um projeto-piloto, juntamente com o Governo do Rio de Janeiro, com apoio da OCDE, com o objetivo de formular uma proposta de implementação e mensuração do currículo socioemocional no ensino médio, envolvendo cerca de 25 mil alunos oriundos da rede estadual do Rio de Janeiro. Esse projeto deu origem ao documento *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*.

Após a publicação dessa proposta de mensuração, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) publicou uma carta aberta, demonstrando-se contrária a tal proposta. Segundo a ANPED (2014):

O que poderá resultar da avaliação de habilidades socioemocionais: premiação daqueles alunos que se conformarem aos valores estabelecidos? Segregação e discriminação daqueles que não apresentam as habilidades tomadas como as necessárias para uma sociedade “melhor”? Quem decide sobre qual é a “melhor sociedade” são os elaboradores dos itens dos testes?

Compreendo que discutir a influência das emoções para o aprendizado é redundante, mas o que conta como novidade nos parece ser a possibilidade de “otimizar” a parte emocional do aluno, a fim de que este tenha uma vida de sucesso e que responda positivamente à complexidade do jogo do mercado. Esmaece-se, de certa forma, a importância do conhecimento e do acesso à informação, função esta primordial da escola. (GALIAN; SAMPAIO, 2014; YOUNG, 2007). Esses discursos se proliferam, em certa medida, também pela influência dos estudos do economista James Heckman², que propõe a medição da personalidade dos alunos através de testes padronizados, de forma similar às medições dos processos cognitivos em larga escala.

Primi e Santos (2014) defendem que uma possível forma de medir as competências socioemocionais dos alunos é encontrada no modelo *Big Five*³. O modelo *Big Five* compreende os cinco grandes fatores que, através de testes padronizados, mensuram características da

² James Heckman é professor de Economia da Universidade de Chicago e professor de Ciências e Sociedade na Universidade de Dublin; recebeu o Prêmio Nobel de Economia no ano de 2001.

³ A teoria *Big Five* foi proposta inicialmente por Gordon Allport e colegas em meados de 1930, influenciados pelos estudos de Francis Galton.

personalidade, as quais são: amabilidade, conscienciosidade, extroversão, abertura a novas experiências e estabilidade emocional. Lembro que o *Big Five* foi a escala utilizada pelo Instituto Ayrton Senna no projeto-piloto no Rio de Janeiro. De acordo com Santos (2014), essas cinco dimensões foram escolhidas por serem mensuráveis; além disso, não existe uma teoria científica que explique essa escolha. Ainda, importa destacar que o modelo *Big Five* também é usado por empresas para selecionar trabalhadores.

No que se refere aos estudos sobre a temática, desde o ano de 2008, James Heckman promove conferências entre psicólogos e economistas com o objetivo de investigar quais características levam a criança em direção ao sucesso, como essas características se desenvolvem na infância e quais seriam as intervenções mais significativas para otimizar essas características. (TOUGH, 2012).

Através de seus estudos, Heckman et al. (2001, 2005) concluíram que as competências não cognitivas podem ser moldadas, propondo ainda que podem ser medidas e que devem fazer parte da função da escola. Os autores questionam, então, como desenvolver essas competências não cognitivas na escola. Segundo Heckman (2001), isso seria possível por meio de uma mudança na ênfase do ensino e modificando a conduta docente. Sendo assim, o economista defende que as habilidades não cognitivas são mais importantes que as habilidades cognitivas, uma vez que Quociente Intelectual (QI) alto não é mais sinônimo de sucesso. De acordo com o reconhecido economista, o valor da autoconfiança, da disciplina e da perseverança já está sendo comprovado. Heckman (2001) afirma sentir-se surpreso ao observar que as discussões acadêmicas sobre a formação das habilidades oferecem exclusivo foco para as habilidades cognitivas e ignoram as habilidades não cognitivas.

Conforme documento publicado recentemente pela OCDE (2015), na sociedade contemporânea, ter qualificação educacional não é suficiente para manter um bom emprego. E qual seria a função da educação nesse cenário? Segundo a organização, a educação poderia contribuir para criar cidadãos motivados, engajados e responsáveis – melhorando, assim, as competências importantes.

As habilidades se tornaram **a moeda global do século 21**. Hoje, a importância de fortalecer o conjunto correto de competências é cada vez mais urgente. Precisamos ampliar nosso pensamento e considerar o investimento em uma gama maior de habilidades, na qual as socioemocionais sejam tão importantes quanto as cognitivas. (FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014b, p. 2, grifos meus).

Conforme Maria Rita Kehl, em entrevista concedida ao *site* Lavrapalavra, cada modo de produção engendra as formas de subjetividade que necessita. (COELHO; SMID; AMBRA, 2017). Posso pensar que, na atualidade, as formas de subjetivação são reatualizações do *self-made man*, que almeja um indivíduo empresário de si, competente, estável emocionalmente, resiliente e, sobretudo, flexível⁴.

A fim de contextualizar brevemente o cenário atual, apresento a seguir excertos retirados de reportagens (publicações *on-line*) sobre a temática apresentada, com o objetivo de ajudar a problematizar o tema de pesquisa. Em reportagem produzida pelo *site* Direcional Escola, a psicóloga Camila Cury comenta que a educação privilegiou por muito tempo o desenvolvimento cognitivo. Porém, segundo a psicóloga, esse tipo de ensino tem se mostrado ineficaz na formação dos estudantes.

A importância das habilidades socioemocionais e comunicativas para a aprendizagem é tamanha que, no texto da BNCC, elas são reconhecidas como as competências necessárias aos indivíduos no século XXI. Essas habilidades atuam diretamente no aprendizado, possibilitando que o indivíduo compreenda melhor o sentido da educação na sua formação. (CURY, 2017).

O excerto citado acima aponta que as competências socioemocionais impulsionam as competências cognitivas. Refere-se também à escola da atualidade como uma instituição ineficaz. Cabe questionar que significado de eficácia se espera de uma educação voltada para o molde de competências socioemocionais. Qual seria o sentido da educação na formação do sujeito? É importante problematizarmos tais discursos, uma vez que fica a impressão de que a solução para todos os problemas da escola e da sociedade é a utilização de projetos de cunho socioemocional, denotando, assim, um salvacionismo pedagógico.

A também psicóloga Viviane Senna⁵, em entrevista concedida ao *site* BBC Brasil (COSTAS, 2015), refere-se à escola como uma instituição obsoleta. Segundo Senna, precisamos de uma escola que prepare a criança a conviver e trabalhar em uma sociedade complexa como temos hoje. Em sua perspectiva, não basta mais memorizar conceitos, mas desenvolver no aluno a capacidade de criação e flexibilidade.

Viviane Senna – [...] Essas habilidades socioemocionais são cruciais para que as pessoas e países possam prosperar. E o professor deve ser um mediador nesse processo. Mais do que o conhecimento certo, precisamos fomentar as atitudes certas. (COSTAS, 2015).

⁴ Outros estudos que abordam esta temática são os de Nobile (2017) e Carvalho e Silva (2016).

⁵ Viviane Senna é psicóloga e presidente do Instituto Ayrton Senna, considerado uma das maiores organizações não governamentais do Brasil.

O excerto da entrevista reconhece uma escola parada no tempo, uma escola que não mudou suas metodologias em nada desde o século XIX. Acentua e amplifica o desencaixe da escola contemporânea, produzindo, em certa medida, uma sensação de crise muito maior do que ela se apresenta. Ressalta a crise justamente para propor a inovação. Conforme Laval (2016), o que melhor explica a lógica neoliberal é justamente a intensificação da crise, sendo esta posicionada como um operador estratégico. Nesse sentido, a intensificação da crise se configura como uma importante ferramenta para o estabelecimento da lógica de mercado. Questiono se, mesmo reconhecendo o descompasso da escola contemporânea, esta deverá responder as demandas do cenário econômico. Ou será que seu papel é justamente o papel de suspensão, suspensão dos modos produtivos impostos pela sociedade, como problematizam Masschelein e Simons (2014)?

O excerto a seguir faz parte de uma entrevista concedida pelo economista James Heckman para o *site* O Globo (CARNEIRO, 2012), referindo-se às novas demandas da escola contemporânea.

HECKMAN: [...] O sistema de fábricas, de linha de montagem, era melhor servido por pessoas obedientes, dóceis, que faziam seu trabalho mas basicamente não eram criativas. A nova economia exige muito mais a participação do indivíduo. Então, parte do processo de desenvolvimento, incluindo desenvolvimento social, é o indivíduo desempenhar um papel cada vez maior como pessoa, de forma que essas características pessoais são mais valorizadas em toda parte. Não é só você como uma máquina pensante, é a sua habilidade de organizar tarefas, de se adaptar e de inovar. Isso requer habilidades que não eram valorizadas no esquema de educação para o modelo de fábricas, de linhas de montagem. (CARNEIRO, 2012).

O que parece ser mais sintomático nessa entrevista é o estreitamento da educação com a produção econômica, ficando evidente que a busca por novas habilidades de cunho socioemocional tem por objetivo sobretudo a formação do trabalhador flexível e empresário de si. O filósofo francês André Gorz (2003) coloca que, na nova economia, na economia do conhecimento, todo trabalho contém um componente de saber, saber este que não deve ser compreendido como um conhecimento específico, mas como um saber da experiência, um saber vivo adquirido no trânsito do cotidiano. Desse modo, compreendo que o setor econômico necessita de toda as dimensões da subjetividade do trabalhador, e não mais, como coloca James Heckman no excerto acima, do sujeito da linha de montagem.

Entendo que esse debate sobre a implementação das competências socioemocionais no currículo escolar aparece como uma possível solução para a superação dos problemas sociais e

econômicos que atingem ou perpassam a escola. Atenta a OCDE (2011), em outro documento, que o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola tem por objetivo formar um aluno resiliente. Para o citado documento, “alunos resilientes são aqueles que provêm de um ambiente socioeconômico relativamente desfavorável e alcançam altos desempenhos do ponto de vista dos padrões internacionais, quando se toma por consideração seu ambiente”. (OCDE, 2011, p. 3). Para Landrin (2016), ser resiliente é ter a capacidade de superar traumas, bem como se adaptar frente a uma situação adversa, sendo em si um conceito ou, melhor, um estado emocional de caráter interpessoal. O que torna o conceito perigoso é justamente o uso que se tem feito dele para justificar os cortes nas políticas sociais.

No livro *Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso*, do jornalista Paul Tough, observou, ao longo de todo o texto, a defesa da importância do desenvolvimento das competências socioemocionais na escola. O livro assemelha-se a um manual de autoajuda, o qual busca transmitir ao leitor noções básicas sobre como fortalecer e desenvolver o caráter na escola, objetivando o sucesso e a produtividade.

No decorrer do livro, Tough apresenta exemplos bem-sucedidos de escolas que optaram por fazer do caráter uma disciplina passível de nota. Caráter é definido como capacitação que se pode aprender, que pode ser praticada e ensinada. Apresenta também exemplos de jovens que, expostos a situações de vulnerabilidade social, através do desenvolvimento de caráter, “venceram” na vida e foram resilientes.

Em sua essência, este livro trata de uma ambiciosa campanha de longo alcance para resolver alguns dos mais difusos e penetrantes mistérios da vida: quem tem êxito e quem fracassa? Por que certas crianças desabrocham e florescem e outras se perdem? E o que podemos fazer para afastar determinada criança – ou toda a geração – do fracasso e colocá-lo no rumo do sucesso? (TOUGH, 2012, p. 27).

Coloco em evidência o exemplo do livro de Paul Tough, uma vez que, o autor impactou de forma crucial as teorizações a respeito das competências socioemocionais no Brasil; além disso, lançou o referido livro durante o Fórum Internacional de Políticas Públicas em São Paulo, em 2014. Tough, portanto, defende uma educação do caráter, uma educação que ajude as crianças, sobretudo as de baixa renda, a serem resilientes e a focarem seus esforços no sucesso.

É nesse contexto que a motivação e a resiliência ganham espaço e passam a fazer parte do léxico educativo. Nesse cenário, é levantada a possibilidade de ensinar e avaliar fatores relacionados à personalidade do aluno. Sendo assim, o professor dá ênfase à criatividade, ao

trabalho em equipe e à motivação, como aponta o documento *Competências Socioemocionais: Material de discussão*, produzido pelo Instituto Ayrton Senna. A educação passa a ser percebida prioritariamente como um capital humano⁶ a ser adquirido.

Esse discurso que compreende a educação como capital humano a ser adquirido com vistas à produtividade parece nortear os documentos propagados pelos organismos nacionais e internacionais na última década. De acordo com Penna (2017), essas reformas educacionais repercutem certo discurso neoliberal que enaltece a figura do sujeito empresário de si, e a atitude empreendedora do sujeito que luta, que é perseverante, motivado e, principalmente, resiliente é apresentada, nos dias atuais, como um caminho para solucionar diversos problemas contemporâneos.

Em entrevista concedida a Galian e Louzano (2014), Michael Young ressalta a necessidade de garantir aos alunos, especialmente aos grupos desfavorecidos, o acesso ao conhecimento. Segundo o autor, esse seria um modo de permitir, com base no conhecimento, que eles entendam o mundo e os fenômenos sociais e culturais e, portanto, problematizem a prática social, colocando-se, desse modo, contrário a currículos baseados em resultados ou currículos imediatistas. Assim sendo, para o entrevistado, para além de currículos que ensinem motivação e resiliência, é prioritário equipar o aluno para a compreensão do mundo e do seu meio social. Young não se refere ao conhecimento como algo dado, a que o aluno deve acatar passivamente, mas sim a um currículo baseado no engajamento, no sentido de fornecer ao aluno possibilidades para se engajar no seu aprendizado e torná-lo significativo.

[Michael Young:] O que digo é que devemos construir o currículo de forma a habilitar os alunos a se engajar com as disciplinas, de forma a que cheguem depois a conseguir constatar que os limites entre as disciplinas não são inteiramente fixos e que é possível avançar para além deles. (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1119).

A partir dessas problematizações iniciais, as quais ajudam a tensionar o tema de pesquisa, percebo o quanto as competências socioemocionais vêm sendo debatidas e destacadas como forma de melhorar o desempenho dos alunos frente aos desafios do século XXI. Hoje em dia, o aluno deve saber lidar, com responsabilidade, com a informação cada vez mais disponível, além de ter autonomia e discernimento na tomada de decisões, como aponta a BNCC. Tal documento normativo pondera que as competências se contrapõem ao conhecimento erudito entendido como um fim em si mesmo, afirmando seu compromisso com

⁶ Para maior aprofundamento deste assunto, indico o livro *Biopolítica, Governamentalidade e Educação*, de Sylvio Gadelha (2009).

o desenvolvimento global/integral do ser humano. Dessa forma, as aprendizagens devem estar em sintonia com as necessidades e interesses dos alunos e com os desafios da sociedade.

Mas, anteriormente à BNCC, outros movimentos já vinham sinalizando a ênfase nas habilidades/competências de cunho socioemocionais. O relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir*, publicado em 1998 no Brasil, corresponde a um estudo elaborado entre 1993 e 1996 por uma comissão internacional respondendo a demandas da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) com o objetivo de organizar as bases que fundamentam a educação do século XXI. No Brasil, o relatório serviu de referência para reformas educacionais posteriores. Anteriores à publicação do relatório, ainda podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados em 1997 e 1998, nos quais, conforme Galian (2014), há um viés psicologizante assumido na fundamentação teórica das escolhas curriculares.

Em meados de 2014, o MEC encomendou à UNESCO um estudo intitulado *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. Este teve por objetivo oferecer subsídios filosóficos e teóricos para a elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares.

Conclusão: não há como preparar as crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI sem investir no desenvolvimento de habilidades para selecionar e processar informações, tomar decisões, trabalhar em equipe, resolver problemas, lidar com as emoções... (ABED, 2014, p. 6).

Ainda em 2014, a OCDE, em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), publicou uma proposta de mensuração das competências socioemocionais, intitulada SENNA (*Social and Emotional or Non-Cognitive Nationwide Assessment*), onde é apresentada o modelo *Big Five*.

Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um **consenso** de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional. Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios. (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 16, grifos meus).

O documento aponta que as políticas públicas negligenciaram por muito tempo as abordagens socioemocionais, as quais seriam um dos elementos fundamentais para os alunos atingirem o sucesso na vida. Entretanto, mediante avaliação e monitoramento constantes, seria possível construir e contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Ainda, o desenvolvimento do projeto de mensuração visa disponibilizar um instrumento para diagnosticar, monitorar, avaliar e desenhar políticas públicas.

Posteriormente, o IAS, em parceria com a UNESCO, publicou um material de discussão sobre competências socioemocionais, o qual coloca as competências socioemocionais como uma possibilidade de alavancar a aprendizagem e melhorar os índices. Para o referido Instituto, torna-se necessário ensinar os alunos a aprender a viver, conviver e trabalhar. O documento descreve que se espera, para uma educação para o século XXI, a tríade acesso, conclusão escolar e aprendizagem integral. Reconhece também que o ensino como vem sendo praticado não dá conta de garantir aos jovens aprendizagens significativas.

O referido documento se inspirou inicialmente no Paradigma do Desenvolvimento Humano proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no ano de 1990, o qual aponta a educação como a oportunidade central para preparar os jovens a fazer escolhas e transformar em competências seus potenciais. Inspirou-se também no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, o qual indica os quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

O documento descreve os resultados insatisfatórios do Brasil no *Programme for International Student Assessment* (PISA) e, por isso, deve-se investir em novas formas de aprendizagem. Nesse sentido, propõe um novo caminho para alavancar a aprendizagem escolar, com o objetivo de subsidiar a formulação de novas políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação integral, assim como para a orientação de práticas pedagógicas que possibilitem estruturas e a explicitação de tais políticas.

O documento ainda contém um pequeno guia para a reorganização curricular baseada nas competências socioemocionais. Por fim, alerta sobre a importância de se avaliar as competências socioemocionais mediante os cinco fatores do *Big Five*. “Com estas medidas, os formuladores de políticas públicas poderão determinar de forma mais eficaz as prioridades da política educacional e as escolas poderão melhor adaptar as práticas curriculares e extracurriculares”. (IAS, [20-?], p. 24).

Em março de 2014, o Estado de São Paulo foi sede do Fórum Internacional de Políticas Públicas: “Educar para as competências do século 21”, realizado em parceria entre IAS, OCDE,

INEP e MEC. Na abertura do Fórum, Viviane Senna colocou que o IAS possui sólidas evidências para comprovar a importância das habilidades socioemocionais para o sucesso acadêmico. Posteriormente, o então ministro da Educação José Henrique Paim afirmou que:

Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes. (FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014b, p. 1-2).

Viviane Senna destacou que temos um currículo oculto que aborda as referidas competências; porém, precisamos, segundo a psicóloga, tornar isso visível e, portanto, desenvolvido intencionalmente. Foi destacado, ainda, que é preciso resgatar a noção tradicional de educação provedora, não apenas de informação e conhecimento, mas também como guia de valores necessários para uma boa cidadania, como cooperação, responsabilidade e orientação para resultados.

A OCDE tem ocupado um papel central no debate e nos estudos sobre as competências socioemocionais. Na ocasião do Fórum, a organização se comprometeu em garantir apoio financeiro e técnico, criar bancos de dados, arquivos e pesquisas sobre a temática, para que a proposta possa ser consolidada como política pública mundialmente desde a Educação Infantil até o ensino médio. Posteriormente, em 2015, a referida organização publicou um estudo intitulado *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*.

Este relatório apresenta evidências sobre:

- quais são as competências socioemocionais que dão impulso às perspectivas econômicas e sociais dos indivíduos, e de que forma isso se dá;
- quais são os contextos de aprendizagem que modelam o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, e de que forma isso se dá;
- até que ponto as partes envolvidas na educação reconhecem a importância de incentivar as atividades socioemocionais e proporcionam políticas, práticas e avaliações para incentivar seu aprimoramento. (OCDE, 2015, p. 18).

Ainda, a OCDE acredita em uma abordagem mais holística para a educação para, assim, superar diversos desafios socioemocionais. Isso significa que famílias, escolas e comunidade possuem papéis importantes a desempenhar para garantir que os esforços em cada contexto sejam eficientes. Para a OCDE, é necessário repensar as políticas para responder melhor aos anseios dos jovens e prepará-los para enfrentar os desafios do século XXI. No referido relatório, a OCDE questiona: quais são as competências que estimulam o bem-estar e o progresso social? E a própria organização responde que, a partir do Fórum Internacional de Políticas Públicas

(2014c), chegou-se à conclusão da necessidade de desenvolver uma “criança completa”, com um conjunto de competências tanto socioemocionais quanto cognitivas que lhe permitam enfrentar os desafios do século XXI.

Com base nesse pequeno panorama, noto que existe um esforço importante por parte de organizações nacionais e internacionais para a implementação e mensuração das competências socioemocionais nas políticas públicas do Brasil. Atento para o fato de que o Instituto Ayrton Senna descreve sua proposta de mensuração de características socioemocionais como uma visão **rigorosa** e apela para um **consenso** frente ao uso do modelo *Big Five*.

Porém, com um exame mais detalhado, essa afirmação se mostra questionável. Smolka et al. (2015) apontam que, a partir de uma revisão teórica a respeito da formação da personalidade, notamos distintas concepções sobre essa questão. Os autores apresentam claramente que “[...] não há consenso em relação a natureza e modo de constituição da personalidade humana. Nesse contexto o modelo que elege os Big Five como os traços fundamentais da personalidade está longe de ser consensual e inovador”. (SMOLKA et al., 2015, p. 229). Os autores ainda argumentam que, se não há consenso a respeito da própria formação da personalidade humana, fica evidente também que não há consenso sobre a possibilidade de mensurar as características da personalidade, uma vez que umas gamas significativas de teorizações psicológicas descrevem a personalidade como instância altamente mutável, ficando muito difícil mensurar características.

Fica evidente também que os textos dos documentos acima citados descartam, por princípio, as intrínsecas relações entre emoção e cognição; em contrapartida, notamos um esforço importante no campo mais abrangente das ciências, onde se tem buscado um movimento contrário à dicotomia cognição-emoção. Ou seja, enquanto se assiste a uma proliferação de discursos que defendem a dicotomia emoção-cognição historicamente construída, outros esforços das ciências em geral buscam conhecer novas formas de compreensão justamente dessa relação entre cognição e emoção. “[...]é intrigante que, sem maiores considerações, os proponentes do instrumento, embora reconhecendo a relevância de ambas, enfatizem a separação das mesmas, em tempos em que os esforços de reconceitualização de tais aspectos permeiam vários campos de estudo [...]”. (SMOLKA et al., 2015, p. 232).

No que se refere ao posicionamento da escola como uma instituição que não responde mais às demandas do século XXI, pensamos, na esteira de Veiga-Neto (2003), que não podemos deixar de reconhecer que existe um descompasso entre a sociedade e a escola. Segundo o autor, sentimos que a escola está em crise porque ela está desencaixada da sociedade. No entanto, atenta o autor, as mudanças em nossa sociedade vêm acontecendo de forma tão intensa que fica

muito difícil dizer como deverão ser as próximas gerações. Isto é, não há como ter certeza de que a escola venha a contribuir para uma sociedade em que o futuro é meramente especulativo. Talvez por essa sensação de crise da escola, vemos proliferar uma série de reformas que buscam controlar tal crise. Nóvoa aponta, em entrevista concedida à revista Carta Educação (PAIVA, 2017), que o mundo inteiro é um cemitério de reformas, sobretudo reformas escolares. Pondera o autor que é muito fácil fazê-las; o difícil é fornecer os aspectos básicos, principalmente em um país tão desigual como o Brasil.

A leitura dos documentos acima citados deixa em evidência que 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. Em contrapartida, esses discursos geram novas formas de conformismo perante as condições de vida de cada um, promovendo especialmente a adaptação dos sujeitos. Assim, outras dimensões estruturadoras da vida social e escolar, as quais remetem aos tecidos relacionais em que acontece a emocionalidade, ficam invisibilizados. (NOBILE, 2017). Essa invisibilização deixa à margem as condições desiguais que atravessam a educação, sobretudo no Brasil, reforçando e colaborando para sua perpetuação.

A partir desta primeira aproximação com o tema de pesquisa, apresentarei, a seguir, , no Quadro 1, os documentos mapeados referentes à temática. Destaco que os documentos apresentados se referem a um primeiro movimento na busca por uma possível proliferação discursiva sobre as competências socioemocionais. Sendo assim, é importante notar que esses documentos não configuram *a priori* o material de análise deste estudo. Esse primeiro movimento de problematização do tema de pesquisa provocou-me a buscar dados históricos sobre as competências socioemocionais, pois contextualizar o tema de pesquisa faz parte da tarefa do pesquisador.

Quadro 1 – Documentos mapeados sobre a temática

Documento	Organização	Ano
Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI	UNESCO	1998
Competências socioemocionais: material de discussão	UNESCO, IAS	[201-]
Desenvolvimento socioemocional e aprendizagem escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas	OCDE, IAS, Governo do Rio de Janeiro	2014
Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais	OCDE	2015

Base Nacional Comum Curricular	MEC	2017
--------------------------------	-----	------

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1 A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO: UMA MATRIZ DISCURSIVA

Em meados de 1960, um grupo de psicólogos e pesquisadores da área educacional realizou um experimento nos Estados Unidos que tinha por objetivo intervir na primeira infância, a fim de evidenciar possíveis ganhos intelectuais. Os pesquisadores convidaram pais afrodescendentes, pobres e de baixo QI a matricular seus filhos de 3 a 4 anos no programa Perry Preschool.

As crianças do programa foram divididas aleatoriamente em dois grupos. Um grupo foi chamado de tratamento, com o qual foi desenvolvido um currículo baseado em interação, inovação e compartilhamento de decisões entre docentes e alunos. Nesse grupo, foram privilegiadas manifestações de talentos e a capacidade de resolução de problemas, bem como foi feito o monitoramento do progresso por meio de indicadores. (TOUGH, 2012). O segundo grupo do programa, o grupo controle, foi “deixado à própria sorte”, conforme aponta Paul Tough; nesse grupo, nenhuma inovação curricular foi proposta.

O experimento durou cerca de quatro anos e envolveu um total de 58 crianças. Na época, o programa foi considerado um total fracasso, já que as crianças do grupo de tratamento mantiveram um QI mais alto que o grupo de controle apenas por um curto período de tempo. Ou seja, quando as crianças atingiram os 10 anos de idade, após o experimento, o QI das crianças dos dois grupos era praticamente igual. O programa parecia então não ter repercutido permanentemente na vida das crianças.

A nova interpretação dos resultados do programa Perry Preschool foi realizada décadas depois pelo economista James Heckman e colaboradores. Heckman et al. (2006) apontam que as crianças participantes do programa não obtiveram ganhos de QI significativos, mas, a partir de testes padronizados, chegou-se à conclusão que as crianças do grupo de tratamento tiveram ganhos em níveis socioemocionais. “Por exemplo, 66% dos indivíduos no grupo de tratamento terminaram a escolarização com cerca de 18 anos de idade, enquanto que no grupo de controle apenas 45% concluíam a escolarização com essa idade”. (HECKMAN et al, 2006, p. 4). Para o especialista em economia do desenvolvimento humano, as evidências são consistentes, e defende que as competências não cognitivas ou socioemocionais trazem mais sucesso à vida do indivíduo do que as competências cognitivas.

Partindo de uma perspectiva econômica, Heckman coloca que as diferenças entre os grupos se dão também em níveis mais altos de empregabilidade, ganhos financeiros, bem como em níveis de comportamento de risco. Depois de três anos de pesquisa sobre os dados do experimento, Heckman e seus colaboradores estavam em condições de afirmar que “esses fatores não cognitivos, como curiosidade, autocontrole e fluidez social, eram responsáveis por nada menos do que dois terços do total de benefícios que o Perry proporcionava aos alunos”. (TOUGH, 2012, p. 23). Em contrapartida, Heckman pontua que os testes padronizados podem ser falhos e reconhece, ainda, que a estrutura familiar afeta os escores obtidos nas testagens.

Posteriormente, Heckman e seus colaboradores empreenderam significativos movimentos com vistas à ampliação dos debates sobre a importância das competências socioemocionais, valendo-se sobretudo da teoria do capital humano. (HECKMAN et al., 2001, 2005, 2006). Ampliando um pouco mais as análises, Cunha e Heckman (2008) apresentaram uma proposta teórica que subsidiaria a definição de investimentos mais significativos entre as competências cognitivas e socioemocionais desde a infância do sujeito até sua inserção no mercado de trabalho. Os autores indicam também a possibilidade de medir os impactos das competências no retorno financeiro. Com base nos dados obtidos, os autores produziram uma escala para medir as competências socioemocionais⁷ a partir de testes padronizados.

Para o economista Daniel Santos (2014), o interesse da economia pelas capacidades dos indivíduos e o possível retorno financeiro tem suas origens na Teoria do Capital Humano, segundo a qual indivíduos investem racionalmente na aquisição de conhecimentos, com o objetivo de obter retornos financeiros. Em sua formulação inicial, o capital humano era tido como objeto unidimensional e de caráter cumulativo no tempo. Porém, após os trabalhos de Heckman passou-se a ampliar o escopo do que poderia ser considerado capital humano, ou seja, os determinantes do nível de bem-estar dos indivíduos poderiam ser multidimensionais.

Nesse contexto, uma grande ênfase foi dada ao campo dos traços de personalidade, especialmente à teoria do *Big Five*. O *Big Five* começou a ser formulado em meados de 1930, nos Estados Unidos, por Gordon Allport e colaboradores. (TOUGH, 2012). Esses pesquisadores procuraram no dicionário todos os adjetivos que pudessem designar traços de personalidade, mapeando cerca de 18.000 palavras. Em uma segunda leitura, retirando sinônimos, o grupo sintetizou os adjetivos em 4.500. Passados 10 anos da iniciativa, o psicólogo Raymond Catell

⁷ Na área da economia, as competências socioemocionais são designadas por habilidades não cognitivas; porém, opto por usar a terminologia competências socioemocionais, com o objetivo de não poluir o texto com uma série de nomenclaturas que não possuem diferenças em termos de definição. Além disso, faço esta escolha pois o debate no Brasil a respeito da temática se dá prioritariamente com o uso do termo competência socioemocional, devido sobretudo à influência do IAS.

produziu um novo refinamento dos resultados e, então, reduziu os adjetivos a 171. Em 1960, os atributos de personalidade foram agrupados em cinco blocos. Posteriormente, já nos anos 1980, o psicólogo Lewis Goldeberg cunhou a sigla OCEAN para referir-se aos cinco grupos de atributos de personalidade. OCEAN significa *Openess to experience* (abertura a novas experiências), *Conscientiousness* (consciência), *Extraversion* (extroversão), *Agreeableness* (amabilidade e cooperação) e *Neuroticism* (estabilidade emocional). (SANTOS, 2014).

Os cinco grandes domínios da personalidade (Big Five), que inspiram grande volume de investigações, foram obtidos empiricamente sem que haja uma teoria que explique por quê seriam estes os domínios relevantes ou porque esgotariam os domínios relevantes a serem investigados (fica sempre a suspeita de que são relevantes porque são os que conseguimos medir). (SANTOS, 2014, p. 36).

Lima e Simões (2000), por sua vez, colocam que o *Big Five* carece de elementos básicos para ser considerado uma teoria científica, isto é, não há nenhuma evidência científica que explique o porquê dos cinco fatores. “Com efeito, esta tem a seu favor, como foi observado, um acervo considerável de dados empíricos, em flagrante contraste com a insignificância e incipiência da teorização correspondente”. (LIMA; SIMÕES, 2000, p. 177). Porém, atentam os autores que têm sido feitos esforços importantes para preencher essa lacuna.

Pode-se pensar que essa falta de bases teóricas sólidas explica a multiplicidade de terminologias para a temática, ou seja, há muitos termos para designar a questão da importância das emoções para a adaptação do sujeito às exigências do mundo contemporâneo. De uma maneira geral, como já foi dito anteriormente, os termos usados são: habilidades não cognitivas, competências socioemocionais, competências de caráter, habilidades para o século XXI, educação emocional, inteligência emocional, dentre outros. Geralmente, esses termos são usados como sinônimos. Saliento que há, portanto, um uso indiscriminado de termos, bem como não é evidenciada separação contundente entre as terminologias; isso, a nosso ver, parece revelar bases teóricas frágeis.

Bisquerra e Escoda (2007), em uma tentativa de elucidar as definições terminológicas entre educação emocional, inteligência emocional e competências emocionais, colocam que o debate sobre a inteligência emocional corresponde à área da Psicologia, sendo um constructo hipotético próprio da área. Por outro lado, as competências emocionais têm relação com a pessoa e o ambiente, e, assim, o objetivo de uma educação emocional é a construção das competências emocionais. “Em resumo, a inteligência emocional é um constructo hipotético que está em debate no campo da psicologia. Neste debate há um ponto de acordo: a importância

da construção de competências emocionais. A educação emocional tem como contribuir neste processo”. (BISQUERRA; ESCODA, 2007, p. 75).

Em consonância com os autores citados, Luzuriaga (2015) aponta que a inteligência emocional é um conjunto de competências e habilidades. Por sua vez, as competências emocionais estariam ligadas a um aspecto importante das habilidades empregáveis; isto é, no mundo laboral, aceita-se que a produtividade depende de uma força de trabalho que seja emocionalmente competente.

No Brasil, a terminologia competências socioemocionais ganha destaque especialmente pelo trabalho do Instituto Ayrton Senna e da OCDE e são vistas como habilidades maleáveis que se desenvolvem ao longo da vida. Observamos que fica difícil delimitar os domínios nos quais o conceito de socioemocional é empregado. O que fica explícito nos documentos consultados é que o termo competências socioemocionais, no debate nacional, é uma referência ao *Big Five*. O principal argumento em defesa desse tipo de trabalho na escola é a melhora dos resultados educacionais, sociais e econômicos.

Nobile (2017) afirma que as mudanças culturais, econômicas, sociais, tecnológicas e políticas que ocorreram nas últimas décadas provocaram um processo de desinstitucionalização das instituições modernas, enfraquecendo-as para dar forma aos sujeitos nelas inseridos. A partir dessas transformações, um certo discurso afetivo tem sido privilegiado nas propostas de educação emocional, discurso este que muitas vezes entra em tensão com os processos uniformizantes das instituições escolares. Esses discursos afetivos, os quais possuem uma matriz discursiva da psicologia positiva, bem como das teorias da inteligência emocional e dos estudos sobre competências emocionais ou socioemocionais, entram em cena nas escolas como solução aos diversos problemas que afetam o cotidiano das escolas.

Percebo que a justificativa para a implementação da educação emocional ou socioemocional na escola aparece, em alguns momentos, com base nos possíveis resultados positivos na vida dos alunos, ou seja, apresentam as vantagens dessa educação. Em outras ocasiões, essas justificativas se baseiam nos ganhos socioeconômicos que as competências socioemocionais podem proporcionar em termos de produtividade. Ainda, em outras ocasiões, recorre-se à justificativa de prevenção ou redução de comportamentos de risco. Nesse sentido, a educação emocional surge como solução para diversos problemas que perpassam a escola; porém, aparecem descontextualizados. Conforme atenta Béjar (2011), as mudanças ou aprimoramentos das subjetividades não têm por princípio um argumento social, mas sim individual e progressivamente autorreferenciado.

Ao ler as propostas de educação socioemocional que se proliferam na

contemporaneidade, é possível observar que a dimensão escolar e institucional, assim como a social, tende a ficar invisibilizada na hora de propor o trabalho emocional. Na esteira de Nobile (2017), posso pensar que as propostas ainda dão a entender que as vivências emocionais são de caráter pessoal, vinculadas puramente à Psicologia. Porém, atenta a autora que os aportes da sociologia das emoções nos mostram que as emoções se constituem na experiência social, pois derivam das relações do eu com o outro. Corroborando essa afirmativa, Eva Illouz (2007) coloca que as emoções são entidades culturais e sociais, isto é, através das emoções, colocamos em prática definições sociais e culturais da individualidade.

Não são poucos os autores que têm advogado a favor da implementação das competências socioemocionais no currículo escolar, com a promessa de resolver uma gama considerável de problemas que perpassam a escola. Um fator que nos chama a atenção é a preocupação com a formação de um sujeito produtivo e empregável. Nesse contexto, Sarlo (2005) atenta para os perigos de uma educação voltada para as exigências do mundo do trabalho. Citando Antônio Gramsci, a autora declara que uma escola voltada para a transmissão de habilidades específicas pode reforçar as desigualdades sociais e culturais. Uma escola que se proponha a preparar os estudantes para o mercado de trabalho tende, segundo Sarlo (2005), a especializar-se nessa função, a qual pode entrar em obsolescência em pouco tempo, uma vez que as exigências do mercado de trabalho mudam com frequência. De forma aproximada a esse argumento, Illouz (2007) afirma que a crescente complexidade do meio econômico, o ritmo acelerado das novas tecnologias, bem como a rápida obsolescência das qualificações exigidas pelo mercado, tornará mutáveis e contraditórios os critérios para o sucesso.

Opto por fazer esse recuo histórico a respeito dos primeiros movimentos para a implementação das competências socioemocionais no currículo escolar a fim de contextualizar o tema de pesquisa. Além disso, esse processo ajudou-me a compreender com mais propriedade o contexto em que os documentos sobre a temática foram produzidos. Seguindo o entendimento de May (2004), os documentos possuem o poder de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam em um determinado contexto histórico. Atenta o autor que os documentos não são verdades absolutas, mas mostram como a verdade foi construída e processada. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer o contexto mais amplo a respeito da constituição dos documentos, assim como os fatores que cercam o processo da sua produção.

Popkewitz (2000) destaca que a historização dos meios pelos quais os objetos da escola têm sido construídos e transformados ao longo do tempo não é importante apenas para conhecermos o passado, mas também para compreendermos as consequências desse passado no que concerne ao debate sobre a reforma escolar contemporânea. Sendo assim, delineamos

um espaço importante para ensaiarmos alternativas que não sejam articuladas com o senso comum. O currículo historicizado nos permite compreender que esse conceito sempre esteve intimamente ligado às transformações culturais, sociais e econômicas da sociedade.

Nessa perspectiva, para dar continuidade às problematizações do tema de pesquisa, farei a seguir uma análise do contexto acadêmico das competências socioemocionais. Em distintas áreas, a questão das competências socioemocionais também tem sido analisada. Para compreender como esse tema vem sendo abordado, realizarei uma breve revisão de literatura, a qual será apresentada e sistematizada no próximo item.

2.2 ESTUDOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A fim de mapear o tema a ser estudado, optei por empreender um movimento de busca de trabalhos acadêmicos que contemplem o tema de pesquisa, qual seja *competências socioemocionais*, com o objetivo de visualizar as áreas de conhecimento que trabalham com a temática. Esse processo de revisão possibilitou construir e delimitar com maior propriedade o problema de pesquisa, uma vez que foram buscados lacunas, recorrências e elementos importantes para traçar um panorama sobre a pesquisa acadêmica voltada para o campo das competências socioemocionais.

Os bancos de dados utilizados foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a busca integrada da Biblioteca da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Cabe ressaltar que os achados nesses bancos de dados também se constituem como fontes importantes para a compreensão do tema a ser estudado.

Para obter esse mapeamento, foi necessária uma mescla na composição de descritores, visto que, como já explicitado anteriormente, há, em torno da temática estudada, uma polissemia significativa. Portanto, inicialmente utilizamos os seguintes descritores: *competências socioemocionais*, *habilidades socioemocionais*, *habilidades não cognitivas* e *currículo emocional*. Importa destacar que não foi empreendido um movimento de busca de estudos sobre educação emocional; deu-se prioridade a evidenciar estudos sobre competências e/ou habilidades, pois são estes os termos que norteiam todo o debate nacional a respeito da temática. Nota-se que o tema de pesquisa ainda é pouco estudado; entretanto, vem tomando visibilidade, sobretudo entre 2015 e 2017. Dado o caráter contemporâneo da temática, optou-se por continuar a visualizar as pesquisas que venham a ser publicadas no decorrer dos anos de produção desta dissertação, a fim de incorporá-las na análise.

Destaco que, como a temática não possui um volume extenso em publicações, embora esteja na ordem do dia, optou-se por não limitar os períodos a serem analisados. Ainda, saliento que, como o trabalho não tem por objetivo delinear o estado da arte da temática, não se pretende fazer uma análise extensa das pesquisas, mas visualizar os estudos e publicações que possuam, em seus títulos ou palavras-chaves, um dos descritores citados anteriormente. Objetiva-se compreender como a temática vem sendo abordada nos estudos acadêmicos, atentando-se para lacunas e recorrências. As pesquisas selecionadas para a leitura na íntegra foram aquelas que buscaram problematizar as propostas de introdução das competências socioemocionais na escola. Essas pesquisas se tornam fontes importantes para a compreensão do objeto de pesquisa, pois evidenciam lacunas a serem investigadas. Esse movimento de revisão teve como principal finalidade sistematizar os principais achados sobre as competências socioemocionais

Feitas essas importantes ressalvas, apresento, no Quadro 2, abaixo, o resultado da busca empreendida.

Quadro 2 – Teses e dissertações mapeadas

Ano	Área de Conhecimento	Título	Autor	Gênero/ Grau	Instituição
2013	Psicologia	“Devagar se vai ao longe”: avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais em crianças	RAIMUNDO, Raquel Catarina Proença	Tese	Universidade de Lisboa
2014	Economia	Desenvolvimento humano e a importância das habilidades não cognitivas para a educação: uma análise conceitual das políticas de avaliação educacional no Brasil	OLIVEIRA, Raphael Gomes de	Dissertação	UFRGS
2015	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Ensino médio integrado: um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privado	ARAÚJO, Aline Gomes	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora
2015	Educação	As habilidades socioemocionais como a nova fênix das avaliações em larga escala?	RODRIGUES, Carlos Eduardo	Dissertação	UFRJ
2015	Educação	Políticas de avaliações externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais	SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá
2015	Psicologia	Um estudo de caso sobre a formação militar e sua relação com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no	PEREIRA, Katia Cristina	Dissertação	PUC-SP

		aluno			
2015	Sociologia	Competências Socioemocionais e desempenho educacional no Brasil: uma análise de equações estruturais e pareamento com os dados do PISA 2012	VIEIRA, André Holanda	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais
2016	Psicologia	Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes	SANTOS, Marisa Volpe	Dissertação	PUC-Campinas
2016	Economia	Gender, Skills and Educational Outcomes	MELO DA SILVA, Ana Paula	Dissertação	USP
2016	Economia	Associação entre violência e habilidades socioemocionais dos alunos do ensino médio	OLIANI, Karen	Dissertação	USP
2016	Administração	Competências Socioemocionais: efeitos no contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico	WILLEMSSENS, Beatriz	Tese	USP
2016	Economia	Avaliação dos instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no contexto escolar	PACIÊNCIA, Luan Pires	Dissertação	USP
2017	Economia	Evidências sobre habilidades cognitivas e competências socioemocionais no aluno em idade escolar: formação, desenvolvimento e papel da escola no Brasil	SILVA JUNIOR, Walcir Soares	Tese	Universidade Federal do Paraná
2017	Educação Matemática	Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre Resolução de Problemas e Competências Socioemocionais	BELLI, Alexandra Amadio	Dissertação	PUC-São Paulo
2017	Economia	Ensaio em economia da educação	CAMARGO, Juliana	Tese	FGV-SP
2017	Psicologia	Análise conceitual do termo socioemocional em psicologia e a percepção de professores de escola pública sobre a relação professor-aluno e com o contexto de trabalho	CARDOSO, Ariela Santana	Dissertação	PUC-Rio Grande do Sul
2018	Educação	A construção público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses	VIZZOTO, Liane	Tese	UNISINOS-RS

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa em diferentes bancos de dados para a composição da revisão da literatura.

Ao analisar os dados contidos no Quadro 2, evidencio que o tema das competências socioemocionais é estudado por distintas áreas de conhecimento; isso afirma a transversalidade dos elementos que constituem o tema de pesquisa. Acredito que não só a temática é aberta e transversal, mas, sobretudo, as perspectivas conceituais do próprio currículo; ou seja, o currículo, por ser uma prática complexa, permite perspectivas diferentes. Não se poderia, desse

modo, esperar consensos especificamente no que se refere à composição curricular, a qual, de certa maneira, reflete o papel da educação na sociedade. Para Sacristán (2013), não cabe esperar por unanimidades nas abordagens e nas propostas sobre o que deve constar no currículo escolar; não existem, para o autor, soluções universais, mas pontuais e provisórias, sendo um debate sempre aberto e inacabado.

Ele sempre será um debate vivo, inacabado e evasivo, pois reflete o caráter aberto, plural e dinâmico da sociedade da cultura, que no plano da educação, exige respostas flexíveis, com diálogo e certa dose de relativismo, ainda que claras. Está muito fixada a ideia de que os conteúdos escolares devem adotar os consensos, deixa de lado os conflitos, isola-se das polêmicas nas quais seria difícil ficar neutro [...]. (SACRISTÁN, 2013, p. 29).

A defesa da implementação das competências socioemocionais nas teses e dissertações aqui analisadas possui um núcleo central argumentativo que se coloca em consonância com o desenvolvimento de um conjunto de práticas pedagógicas que assegurem a configuração do sujeito do século XXI. O sujeito precisa ter a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, habilidades e atitudes para reconhecer e gerir emoções, trabalhar em equipe, tomar decisões autônomas e enfrentar situações adversas. As referências ao desenvolvimento das competências socioemocionais ora se referem à melhoria de índices, ora se referem à melhoria da produtividade, ora se referem à redução de comportamento de risco, ora se referem à formação do aluno resiliente e ora se referem à redução de *bullying* e obesidade.

Sacristán (2013) pontua que o currículo, por ser a expressão de um projeto cultural e educacional e por ser um impulso humano, acaba sendo, em muitas proposições curriculares, idealizado. Isto é, há, nas proposições curriculares, uma carga utópica que, muitas vezes, não condiz com a realidade, distanciando, dessa forma, o discurso da prática. “Esta carga utópica introduz uma dinâmica conflituosa, uma vez que o significado transformador desse leque de propósitos educacionais gerais se choca com os moldes dominantes da escolaridade, mais preocupada com o êxito escolar do que com todos os fins genéricos [...]”. (SACRISTÁN, 2013, p. 24). Para o autor, nesse grande leque de proposições, torna-se inevitável que a ideia de educação se empobreça, pois se pode perder de vista aspectos essenciais pelos quais devemos velar nas escolas.

Após a leitura dos resumos, inicialmente decidi dividir os 17 trabalhos mapeados em três blocos de análise. O primeiro envolve os trabalhos acadêmicos de perspectiva crítica ao processo, denunciando e tensionando discursos tomados como neutros. Esses estudos foram

lidos na íntegra. Nesse bloco de análise, podemos citar os trabalhos de Rodrigues (2015), Santos (2015) e Vizzotto (2017), provenientes da área da Educação.

A dissertação *Políticas de avaliações externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais*, de Santos (2015), procura mapear a que demandas a noção de competência responde. A pergunta norteadora da dissertação é: por que novos direcionamentos da política educacional passam a dar ênfase às avaliações por competências? O texto concede foco exclusivo às avaliações de larga escala, analisando as mudanças de práticas avaliativas desde a Prova Brasil até o Projeto SENNA.

Para a autora, a noção de competência surge na educação para responder a um processo de reformas que almeja alinhar a educação escolar às novas exigências da sociedade global, adequadas ao perfil do trabalhador flexível. A autora sustenta tal argumento apontando que o processo de extração da força de trabalho no capitalismo inaugurou a fragmentação do trabalho, com vistas a torná-lo mais produtivo. Ou seja, no período taylorista, por exemplo, o trabalho era executor, sem uso do intelecto. Ele caberia à grande massa de trabalhadores, enquanto o trabalho intelectual ficaria a cargo de superiores. Para comprovar sua afirmação, a autora analisa questões de duas avaliações em larga escala: a Prova Brasil, de caráter cognitivo, e o projeto SENNA, de cunho socioemocional. Chega à conclusão de que essa ênfase nas competências responde a demandas do capitalismo, o qual precariza a formação do homem e faz dele um mero objeto.

Rodrigues (2015), em sua dissertação *As habilidades socioemocionais como uma nova fênix das avaliações em larga escala?*, aponta, inicialmente, as novas narrativas que discursam sobre o que é uma boa educação. O autor procura diagnosticar como a educação vem sendo interpelada pela lógica de mercado. De cunho marcadamente crítico, o autor posiciona-se a favor de uma educação democrática e pública. Atenta para o fato de que, nos dias atuais, o próprio conceito de público sofre flexibilizações. Rodrigues (2015) tensiona como a lógica de mercado vem sendo disseminada, sobretudo pelas organizações internacionais, e, nesse processo, a própria educação é apropriada pelo mercado. O autor coloca que o conceito de qualidade educacional também obedece ao mercado, uma vez que é aferido segundo resultados em avaliações em larga escala.

O autor reconhece que há um movimento que denuncia esse caráter restrito de qualidade educacional. Desse modo, grandes aspectos do processo educacional ficam de fora das avaliações em larga escala, ou seja, vem se reconhecendo que os aspectos essenciais da formação de nossas crianças estão sendo negligenciados. Deve-se levar em conta o caráter e o comportamento do aluno e características da personalidade que não estariam ligadas diretamente

ao domínio das disciplinas, mas que seriam tão ou mais importantes que elas. No entanto, Rodrigues (2015) pondera, os interlocutores desse discurso são os organismos internacionais previamente diagnosticados como defensores da lógica mercadológica. Para o autor, essa nova retórica traz consigo um projeto de governança educacional global e tem se assentado nas expectativas do que o mercado defende como perfil necessário ao bom trabalhador. Assim, o autor denuncia esse novo salvacionismo pedagógico que não contempla uma revolução, e representa antes a manutenção e a permanência.

Rodrigues (2015) e Santos (2015) colocam sob suspeita o conceito de competências/habilidades socioemocionais, procurando responder e mapear os possíveis pontos que possibilitam a emergência desse discurso competente no cenário contemporâneo. Importa destacar que os dois tecem um diagnóstico das demandas do mercado frente aos discursos que atravessam a educação; porém, por caminhos diferentes, trazendo elementos diferentes e com ferramentas diferentes. Acredito que esses dois trabalhos se tornam base para a presente dissertação. Santos (2015) ajuda a pensar e compreender de onde surgem os discursos referentes à pedagogia das competências. Rodrigues (2015), por sua vez, explicita os jogos de mercado envolvidos nos interesses das organizações internacionais para com a educação. Tais pesquisas oferecem subsídios para colocar sob suspeita os discursos que defendem a implementação das competências socioemocionais no currículo escolar.

Ainda se torna necessário pontuar que a tese de Vizzotto (2018), intitulada *A construção público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses*, explicita como se dá a relação entre público e privado na educação. Demonstra, desse modo, como as proposições do Instituto Ayrton Senna, por exemplo, são efetivadas nas redes municipais catarinenses. Mesmo não tendo foco nas competências socioemocionais, Vizzotto (2018) aponta uma série de dinâmicas que ajudam a compreender a força das proposições das instituições privadas nas redes municipais. Para a autora, os elementos constitutivos das parcerias formam uma unidade coesa, a qual une o momento histórico de valorização dos ideais de mercado, estando em jogo, assim, a manutenção da ordem capitalista. Vizzotto (2018), além de demonstrar como as competências socioemocionais foram implementadas na rede municipal catarinense, salienta os aspectos que estruturam esse cenário a partir de um caráter crítico e provocativo.

O segundo bloco de pesquisas que destaco focaliza especificamente o conceito de competências socioemocionais e o quanto a implementação dessa proposta curricular pode contribuir para a melhoria das questões educacionais. Nesse bloco de análise, podemos citar os trabalhos de Oliveira (2014), Silva Junior (2015), Pereira (2015), Araújo (2015), Oliani (2016), Melo da Silva (2016), Willemsens (2016), Vieira (2017), Camargo (2017) e Belli (2017).

Chama a atenção o fato de que, desses 10 trabalhos, cinco são da área da Economia, o que denota o interesse da área pela temática.

Início com a pesquisa de Oliveira (2014), *Desenvolvimento humano e a importância das habilidades não cognitivas para a educação: uma análise conceitual das políticas de avaliação educacional no Brasil*. O autor teve por objetivo refletir sobre a educação sob a ótica do desenvolvimento humano e a relação com as políticas vigentes. Procura evidenciar, a partir das teorias do economista James Heckman, a importância de se adotar, nas políticas públicas, currículos de cunho socioemocional. Salienta que esse estudo se inscreve fora do campo estritamente econômico, uma vez que o campo da Psicologia está presente nas análises econômicas a respeito do tema.

Em *Ensino médio integrado: um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privado*, Araújo (2015) complementa-se à pesquisa de Oliveira (2014), pois procura evidenciar e ampliar o debate sobre a importância das competências socioemocionais. Araújo (2015) investiga, a partir de uma pesquisa empírica, a percepção dos sujeitos envolvidos no projeto-piloto, implementado em uma escola do ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro. Tal projeto privilegia o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de um currículo integrado, de modo a verificar os desafios para a extensão do projeto e propor melhorias. O projeto, denominado Solução Educacional para o Ensino Médio, foi criado através de uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna, objetivando melhorar a qualidade do ensino médio. Os resultados apontam para uma necessidade de formação docente e de aproximar a família no contexto escolar.

Em *Um estudo de caso sobre a formação militar e sua relação com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no aluno*, Pereira (2015), com foco nos efeitos das competências socioemocionais, descreve como a formação militar contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, visto que essa formação concede, indiretamente, por meio de mudanças de comportamento, uma possibilidade de aprimorar as habilidades inter e intrapessoais.

Seguindo essa proposta de apresentar evidências com relação ao papel da escola na formação do desenvolvimento de competências socioemocionais, Silva Junior (2017) conceitua habilidades como competências com algum nível de maleabilidade durante a vida. Elas podem ser divididas em dois grupos: competências cognitivas, que podem ser aferidas por testes de QI, e socioemocionais, que são definidas como traços de personalidade relacionados a motivação, perseverança, autoestima e criatividade. O autor utiliza dados do Projeto Solução Educacional

e da Prova Brasil de 2013. Após a análise dos resultados, Silva Junior (2017) afirma que as competências socioemocionais são maleáveis em diferentes níveis de formação do aluno.

Em *Associação entre violência e habilidades socioemocionais dos alunos do ensino médio*, Oliani (2016) avalia a associação entre violência e competências socioemocionais em alunos do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, também utilizando os dados do Projeto Solução Educacional (OCDE-IAS). A autora afirma que competências/habilidades socioemocionais funcionam como mediadoras de parte do efeito da violência sobre o desempenho escolar.

Corroborando essa linha de pensamento, Camargo (2017), na tese intitulada *Ensaio em economia da educação*, objetiva oferecer evidências sobre o impacto de um programa brasileiro de educação técnica de nível médio sobre seus beneficiários, não apenas na dimensão econômica, mas também na dimensão de capital humano, habilidades socioemocionais, crime e comportamento de risco.

Melo da Silva (2016), em sua dissertação *Gender, Skills and Education Outcomes*, questiona por que meninos e meninas possuem desempenhos diferentes na escola. Para responder a essa questão, utiliza um conjunto de dados de 10.000 alunos da rede do sistema público de São Paulo. O autor permite aferir que as diferenças entre gêneros são frutos de diferenças de incentivo à educação, o que tem estreita relação com o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Em *Competências Socioemocionais: efeitos no contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico*, Willemsens (2016) busca contribuir para a evolução do conhecimento científico sobre as competências não cognitivas, bem como das práticas educacionais que contribuem para sua formação, por meio da análise do contexto escolar da religiosidade, cuja influência positiva sobre o desenvolvimento juvenil tem atraído a atenção de pesquisadores. Foram analisados dados da rede pública do Rio de Janeiro, os quais permitem avaliar os efeitos positivos da religiosidade, sobretudo na conscienciosidade, no locus de controle interno, na abertura a experiências, na autoconfiança, na autoestima e na reflexão.

Dentre os achados de Vieira (2017), ressalta-se o resultado total positivo sobre os efeitos das competências socioemocionais no desempenho de matemática. A autora faz uso dos dados do PISA (2012) para embasar seu resultado. Vieira (2017) reforça a importância mediadora das competências socioemocionais no desempenho escolar.

Belli (2017), em sua dissertação *Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre Resolução de Problemas e Competências Socioemocionais*, procura investigar um grupo de professores na análise e no desenvolvimento de uma situação-problema

em sala de aula, tendo como foco as competências socioemocionais e a resolução de problemas. A autora questiona: quais são as contribuições de estudos sobre o desenvolvimento de competência socioemocionais e resolução de problemas para a formação de professores? Belli (2017) pontua que as competências socioemocionais propiciam um melhor gerenciamento do estresse em sala e aula e de conflitos no ambiente escolar.

No que tange às considerações sobre o segundo bloco de Teses e Dissertações, penso ser relevante tecer alguns comentários, uma vez que se percebem recorrências e ausências, bem como lacunas e contradições. Inicialmente, cabe pontuar o interesse da economia, especificamente nesse segundo bloco, com grande parte dos trabalhos procurando demonstrar evidências sobre a influência das competências socioemocionais. Não é de hoje o interesse da economia na educação, pois a área se preocupa e se ocupa em formar o capital humano necessário para o desenvolvimento socioeconômico. Parece que, nos dias atuais, não há nem tanto um interesse em formação de capital humano, mas algo diferente, que envolve e otimiza as emoções, a fim de torná-las produtivas. Talvez o maior problema esteja na expectativa de criar um novo paradigma e que este seja colocado como a solução para todos os problemas da educação.

Ademais, penso ser importante pontuar que quatro dos trabalhos acadêmicos apresentados – Araújo (2015), Silva Junior (2017), Oliani (2016) e Willensens (2016) – fazem uso de dados oriundos do Projeto Solução Educacional do Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro e do Projeto SENNA, o qual propõe um método de mensuração das competências socioemocionais. Ou seja, esses trabalhos acadêmicos amplificam e dão grande visibilidade ao Projeto do Instituto Ayrton Senna. Sustentam ainda a possibilidade de medir a parte emocional do sujeito na escola, alargando suas funções. Inicialmente, como lacuna, percebe-se uma análise reducionista de que tudo que se passa entre inteligência e emoção pode ser visto e compreendido como competência socioemocional. No entanto, penso que há, nessa relação entre inteligência e emoção, algo extremamente complexo e muitas vezes contraditório, ficando, assim, muito difícil definir, mapear ou mensurar um sujeito mediante suas emoções. Além disso, fica a impressão de que todos os problemas que perpassam a escola podem ser resolvidos com a implementação de currículos socioemocionais.

Outras recorrências se fazem presentes nos trabalhos apresentados, como a necessidade de formação continuada dos professores, a fim de darem conta das novas demandas, uma vez que o professor se torna responsável pelo desenvolvimento das competências socioemocionais do aluno. Essa noção aparece nos trabalhos de Araújo (2015), Silva Junior (2017), Oliveira (2014), Oliani (2016), Vieira (2015) e Belli (2017). Advoga-se por uma mudança significativa

do papel do professor, para que seja, a partir de um currículo integrado, um mediador e saiba identificar as necessidades de cada aluno.

Percebem-se como ausências, nesse bloco de trabalhos, um debate crítico levando em conta aspectos sociais e políticos do país, visto que a melhoria da qualidade da educação também passa pela melhoria de condições dos sujeitos envolvidos. Pensando em um país tão desigual quanto o Brasil, esse debate se torna imprescindível ao propor uma modificação do currículo escolar.

O que se pode apontar de forma mais consistente nos trabalhos a favor da implementação das competências socioemocionais no currículo escolar é a centralidade no indivíduo. Ou seja, quando se fala em desenvolvimento socioemocional, o debate parece sempre ser direcionado ao indivíduo em singular, sem levar em conta os meios em que este está inserido. Há uma aposta nas capacidades de resiliência e adaptabilidade de cada um frente às adversidades, e o debate institucional parece ficar invisibilizado. Denota-se, desse modo, certa centralidade na conduta do aprendente, em detrimento dos conhecimentos especializados.

No decorrer da leitura das análises do segundo bloco, noto que há várias menções sobre como o desenvolvimento de tais competências possibilita o sucesso social e econômico do sujeito. “Investimentos tanto no âmbito escolar quanto familiar que busquem desenvolver as chamadas habilidades cognitivas e não cognitivas são de suma importância para a diminuição das desigualdades de oportunidades entre os indivíduos”. (OLIVEIRA, 2014, p. 80). Entendo, em consonância com Michael Young (2007), que o papel da escola reside no fato de proporcionar aos alunos conhecimentos poderosos que os possibilitem compreender o mundo, novas formas de pensar e, portanto, ir para além da sua experiência cotidiana. Para o autor, quando se adota o foco da escolarização na resolução de problemas sociais, econômicos e culturais, torna-se menos provável que essas questões sejam resolvidas em suas origens. (YOUNG, 2011).

O terceiro bloco de trabalhos acadêmicos analisados focalizam a análise e a construção de projetos de mensuração das competências/habilidades socioemocionais, bem como o uso que a Psicologia faz da temática. Nesse bloco, podemos citar Raimundo (2013), Santos (2016), Paciência (2017) e Cardoso (2017).

Em “*Devagar se vai ao longe*”: *avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais em crianças*, Raimundo (2013) propõe-se a avaliar o impacto do programa, mediante a construção de dados estatísticos. A autora afere que os resultados revelaram ganhos significativos no desempenho acadêmico posterior do grupo de intervenção. Pertencer ao grupo de intervenção amplificou o impacto do

conhecimento emocional no desempenho acadêmico posterior. Essa tese se torna importante para podermos visualizar, de forma muito humilde, como o tema vem sendo debatido fora do Brasil.

A dissertação *Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes*, de Santos (2016), propõe-se a elaborar uma escala para a identificação de competências socioemocionais em crianças e adolescentes, voltada a pais e cuidadores. A pesquisa foi composta em três fases. Na primeira, pais e cuidadores de 83 crianças responderam a um questionário, o que gerou 211 adjetivos. O segundo passo consistiu em classificar esses adjetivos no modelo dos cinco fatores de personalidade (*Big Five*) e, por fim, a autora, na terceira etapa refez as análises uma vez que não obteve apenas cinco fatores almejados. A partir deste procedimento uma proposta de escala psicométrica é elaborada. Seguindo essa linha de investigação, a dissertação de Paciência (2017), *Avaliação dos instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no contexto escolar*, também teve por objetivo analisar o comportamento manipulador relacionado à aplicação de instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no ambiente escolar.

Cardoso (2017), em *Análise Conceitual do termo socioemocional em psicologia e a percepção de professores de escola pública sobre a relação professor-aluno e com o contexto de trabalho*, coloca que o termo socioemocional, em Psicologia, vem sendo utilizado de forma dispersa. Além disso, o termo vem sendo referenciado na área da Educação, porém sendo privilegiado por trabalhos quantitativos. A dissertação é dividida em dois blocos, um teórico-conceitual e um empírico. O objetivo da pesquisa foi avaliar como o conceito tem sido empregado, em quais contextos é definido, como é sua operacionalização e quais são as medidas utilizadas em diferentes pesquisas. A autora relata um aumento das produções acadêmicas sobre socioemocionalidade, nos últimos cinco anos, especificamente na área da Educação.

A partir das considerações tecidas sobre os trabalhos acadêmicos mapeados, percebem-se as recorrências nas propostas, principalmente no âmbito de explicitação de resultados sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola. No que tange à área da Educação, evidencio trabalhos importantes que nos ajudam a tensionar a temática, assim como encontrar uma lacuna importante, na qual a presente dissertação será inserida: não observei, na área da Educação, estudos que versem e problematizem a questão do currículo. Importa destacar ainda o aumento significativo de trabalhos acadêmicos a partir de 2015, o que pode estar relacionado com o investimento em estudos da OCDE e do IAS sobre a temática.

Distingo, nos estudos de Oliveira (2014), Araújo (2015), Silva Junior (2017) e Melo da Silva (2016), que defendem a implementação das competências socioemocionais no currículo

escolar, sob a justificativa de que preparar o sujeito do século XXI colabora com o surgimento do que alguns autores chamam de uma redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares. Isso se dá pelo processo de alargamento e ampliação das funções e tarefas atribuídas à escola.

Conforme Lockmann e Traversini (2017), aquilo que era tradicionalmente compreendido como conhecimento escolar sofre algumas redefinições. “[...] parece haver uma ênfase em procedimentos que direcionam a condução das condutas dos sujeitos, numa orientação que privilegia suas formas de ser, de se relacionar e de se comportar na sociedade”. (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p. 823). Nesse sentido, mesmos conhecimentos escolares estando presentes no cotidiano escolar, parecem sofrer uma reconfiguração, passando a dar conta também da maneira como o sujeito se conduz.

Como consequência desse processo, a escola amplia sua função para uma variedade de âmbitos da vida humana e incide na vida de cada sujeito em particular. Emoções, conflitos, formas de se comportar, de se relacionar consigo e com o outro; enfim, uma gama ampla de funções impregna o conhecimento escolar. “Todas essas dimensões passam a ser tão importantes no currículo escolar que parecem entrar num jogo de concorrência com os conhecimentos formais ou escolares a ponto de redefini-los sob o prisma psicológico”. (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p. 826). As autoras reconhecem que a solução para problemas sociais é complexa e depende de uma rede de ações que está além das possibilidades da escola, a qual, segundo elas, tem se tornado elástica devido ao excesso de programas a que está vinculada.

Posso pensar junto com Sacristán (1998) que, nas sociedades atuais, o conhecimento tem um papel cada vez mais decisivo no desenvolvimento pessoal e profissional.

O conhecimento e, principalmente a legitimação social de sua posse que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção. (SACRISTÁN, 1998, p. 20-21).

Noto, portanto, que, mesmo o conhecimento possuindo um valor importante no desenvolvimento pessoal, a partir da ênfase no prisma psicológico, este acaba por ter sua função esmaecida. Esse prisma psicológico aparece aliado a uma certa visão instrumental das emoções nos estudos citados no parágrafo anterior. Assim, as emoções aparecem impregnadas pelos repertórios de mercado, pela lógica do cálculo, desempenho e eficiência oriundos da

racionalidade econômica, por “essa cultura em que os discursos e práticas afetivos e econômicos moldam uns aos outros”. (ILLOUZ, 2007, p. 19). Illouz (2007) define como capitalismo emocional o jogo de relação em que as emoções se tornam aspecto essencial do comportamento econômico.

Sobre o capitalismo emocional, definido por Illouz (2007), não evidenciei nenhum estudo, até o momento, que abordasse o conceito. Há estudos que tratam da relação entre produtividade econômica e formação subjetiva, como Santos (2015) e Rodrigues (2015). Santos (2015) acredita que a defesa das emoções na prática pedagógica corresponde a um processo de reformas que almeja alinhar a educação escolar às novas exigências da sociedade global, contribuindo para a formação de comportamentos adequados ao novo perfil de trabalhador flexível, multifuncional responsável e ativo. Rodrigues (2015), por sua vez, descreve que a defesa das competências socioemocionais obedece a expectativas do que o mercado de trabalho vem definindo como perfil desejado para os indivíduos que emprega, no anseio de instituir formas de controle para assegurar que tais expectativas sejam atendidas. Não há, portanto, referência ao capitalismo emocional, lacuna esta onde o presente estudo se situa.

Dos trabalhos mapeados, não encontrei nenhum que problematizasse o currículo escolar. Há um grande debate a respeito das avaliações em larga escala, questão que aparece em Rodrigues (2015), Santos (2015), Oliveira (2014), Araújo (2015), Vieira (2015) e Paciência (2017). O debate curricular, de certa forma, ainda é invisibilizado. Atento que, nos documentos dos organismos nacionais e internacionais, há recorrentes menções ao currículo. Para Lucíola Santos (2017, p. 2), pesquisadora brasileira, “o currículo que define o que deve ser ensinado, é o currículo que orienta o trabalho docente, enfim, o currículo é um dos elementos que se relacionam mais diretamente com as experiências dos estudantes na sua trajetória escolar”. Se a maioria dos trabalhos mapeados versa sobre os possíveis impactos da mensuração e da implementação das competências socioemocionais, o presente trabalho volta-se para outro aspecto: como estas operam no interior do currículo.

Posso pensar, na esteira da autora, que há uma cultura de avaliação. Nos dias atuais, as avaliações em larga escala são apontadas como um instrumento fundamental para a gestão dos sistemas de ensino e possibilitam, ainda, a responsabilização dos professores pelos resultados obtidos. “Suas palavras de ordem são economia de recursos, controle do processo, estabelecimento de metas, avaliação de resultados, responsabilização ou accountability”. (SANTOS, 2017, p. 13). Esse processo, de certa forma, empobrece o currículo, pois este fica a serviço dos aspectos da realidade educacional que são mensuráveis. Esse processo vem gradativamente transformando o significado do currículo. A ênfase na avaliação em larga escala

nos estudos citados pode ser justificada pela cultura avaliativa, assim como pelo fomento dos próprios organismos, como a OCDE e o IAS.

Os achados da revisão de literatura mostram o quanto as competências socioemocionais se tornam um tema complexo que permite uma gama de possibilidades interpretativas, as quais muitas vezes colidem ou se complementam. Ao observar as pesquisas citadas, percebo que a presente pesquisa pode contribuir para expandir e aprofundar o conhecimento sobre as competências socioemocionais. Ao concluir esta breve revisão da literatura, posso afirmar que alguns estudos procuram colaborar para justificar a importância das competências socioemocionais na escola, ao passo que outras pesquisas fornecem resultados importantes para justificar a presente pesquisa, pois apontam para uma direção: a relação entre o capitalismo e o perfil do trabalhador contemporâneo. Neste estudo, proponho um deslocamento de olhar, uma vez que buscarei problematizar essa temática, sobretudo na esfera curricular, a fim de compreender como as competências socioemocionais operam no interior do currículo e a quais mecanismos elas respondem. Com o objetivo de formular a pergunta de pesquisa, busco inspiração em um trecho de Illouz (2010, p. 21), em que a autora afirma que:

Contrariamente a opinião de que o *ethos* terapêutico privilegia um eu anti institucional e narcisista, sustento que o discurso terapêutico tem mostrado uma ressonância cultural enorme que tem sido representado no interior e através das principais instituições da modernidade. Longe de fixar uma atitude anti institucional, o discurso terapêutico representa um modo formidavelmente poderoso e moderno por excelência de institucionalizar o eu.

Nesse sentido, esse discurso terapêutico se constitui em um dos principais códigos que guiam a constituição do eu na contemporaneidade. Além disso, o discurso terapêutico ilustra os modos como a cultura e o conhecimento produzidos se tornam imbricados nas sociedades contemporâneas, ou seja, o amplo conhecimento terapêutico difundido no mundo por uma variedade de frentes oferece uma matriz cultural que tem moldado cada vez mais nossa compreensão do eu. O conhecimento psicoterapêutico se converteu hoje em dia em um modo de representar o eu, e acredito que isso se dá especialmente porque esse conhecimento está representado dentro das instituições que lhe conferem autoridade.

Meu olhar aqui recai sobre a escola, especificamente o currículo, compreendendo a entrada das competências socioemocionais no currículo como força do *ethos* terapêutico contemporâneo que mantém estreita relação com o capitalismo. Dessa forma, este trabalho se situa no interesse em compreender os discursos a respeito das competências socioemocionais,

olhando para os documentos normativos, os quais são possivelmente oriundos do *ethos* terapêutico contemporâneo.

Acreditando, junto com Costa (2005), que as perguntas de pesquisa são expressões de um tempo, de um pensamento, de uma movimentação no interior da cultura, buscamos compreender o que torna possível a entrada das competências socioemocionais nos discursos pedagógicos. A partir dessa compreensão, a inquietação principal desta pesquisa será responder à seguinte indagação: como as competências socioemocionais operam no interior do currículo e a quais mecanismos elas respondem?

Para responder à pergunta de pesquisa, torna-se necessário explorar essa proliferação de uma nova gramática formativa que perpassa a escola nos dias atuais, a qual só faz sentido em um cenário de capitalismo emocional, o que explorarei no próximo capítulo.

3 A PSICOPOLÍTICA COMO UMA NOVA GRAMÁTICA FORMATIVA

A esfera econômica, longe de ser desprovida de sentimentos, tem sido, ao contrário, saturada de sentimento, um tipo de sentimento comprometido com o imperativo da cooperação e com uma modalidade de resolução de conflitos baseada no “reconhecimento” bem como comandado por eles. Visto que o capitalismo exige e cria redes de interdependência, e tem os sentimentos bem no centro de suas transações. (ILLOUZ, 2007, p. 58-59).

A partir do excerto acima, buscarei examinar as mudanças ocorridas no cenário produtivo, sobretudo a partir de 1990, dirigindo o olhar especificamente para a entrada do discurso psicológico na dinâmica do capitalismo contemporâneo, uma vez que se entende, junto com Illouz (2007), que há uma emocionalização na conduta econômica, com noções subjetivas passando a fazer parte das competências requeridas pelo mercado de trabalho e, em consequência, sendo reclamadas a sua preparação pela escola.

O objetivo deste capítulo é apresentar as modificações que se deram no deslocamento da Modernidade para a Pós-Modernidade⁸ (ou Modernidade líquida), tendo como foco a compreensão dos processos de subjetivação desse cenário. Para tal, farei uma breve consideração a respeito do tempo presente, tomando como base a leitura analítica da sociologia crítica. Pretendo tratar, ao longo do capítulo, de noções sobre subjetivação, emoções, economia, relação com o trabalho e seus impactos educacionais. O capítulo será dividido em três partes, quais sejam: inicialmente, uma caracterização do modelo econômico neoliberal e as novas formas de poder; posteriormente, um pequeno apanhado de como esse cenário neoliberal procura investir nas emoções; e, por fim, uma análise provisória dos impactos desses processos no cenário educacional.

3.1 DA BIOPOLÍTICA À PSICOPOLÍTICA: INTERFACES COM O NEOLIBERALISMO E NOVAS FORMAS DE PODER

Lipovetsky (2016) coloca que, nos dias atuais, em meio a discursos e soluções que denotam certa leveza como paradigma existencial, isso pode significar tudo menos uma vida leve. O autor aponta a ironia dos tempos hipermodernos, uma vez que agora é a leveza que alimenta o espírito do peso; presenciamos um novo espírito de fardo, o qual se apoderou da

⁸⁸ Deste deslocamento de Modernidade para a Pós-Modernidade o que procuro afimar é que o mundo esta diferente daquele para qual a educação foi pensada. Ou seja, saliento que mesmo havendo tais mudanças reconheço que o contemporâneo (Pós-Moderno) apresenta desenhos frente ao período Moderno, porém não há uma rompimento claro de um período histórico para o outro. (VEIGA-NETO, 2015)

nossa época. Lipovetsky (2016) busca explicitar que há todo um discurso que expressa o combate do leve contra o pesado, ou seja, uma atitude de leveza perante a vida. Difunde-se, assim, um clima de diversão e satisfação de prazeres imediatos. Porém, atenta o autor, mesmo com esse apelo à leveza, os mecanismos de mercado e a dinâmica da individualização produzem inúmeros problemas. Em meio à individualização e à responsabilização do sujeito, a vida adquire nova gravidade.

Desse modo, pode-se compreender, na esteira de Sennett (2015) e Bauman (2001), que os dias atuais, os quais caracterizaremos como modernidade líquida⁹, responsabilizam o sujeito perante seus atos e consequências. Isto é, se, na modernidade líquida, o sujeito conquistou sua liberdade, fica agora abandonado a seus próprios recursos. Por mais que discursos de leveza e bem-estar cheguem ao indivíduo, questões referentes à incerteza e à liquidez do tempo presente o colocam em constante tensão.

Bauman (2001) pontua que a modernidade do século XX era impregnada de um certo totalitarismo; por ser rígida, seus conceitos, ideias e estruturas sociais eram mais estáticos e pouco flexíveis. A rotina é uma das marcas desse período, uma rotina que protegia o sujeito de grandes mudanças em sua trajetória, mas, por outro lado, também poderia apequená-lo. Sennett (2015, p. 49) expõe que “a rotina pode degradar, mas também proteger; pode decompor o trabalho mas também compor uma vida”. O autor faz uso da metáfora da “jaula de ferro”, derivada do pensamento weberiano, para mostrar a segurança que o sujeito moderno experimentava por viver uma rotina linear. Para Sennett (2015), a falta de rotina liberta, mas, da mesma forma, produz incertezas. De outra perspectiva, Laval e Dardot (2016) apontam que o sujeito disciplinado também foi marca desse período. Assim, sob a influência do poder disciplinar, o corpo, para tornar-se produtivo, era fixado em um sistema de normas. Podemos compreender, então, que o poder disciplinar, característico da modernidade pesada, é um poder normativo.

Para Foucault (2016, p. 213), “a norma é o que tanto pode se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”. Ou seja, a norma seria o nexos entre disciplina e regulação. Han (2014), filósofo contemporâneo, atenta que a razão governamental para a regulação da população nesse período histórico se dava a partir dos mecanismos biopolíticos, os quais podem ser caracterizados como políticas de proteção e otimização da vida, com o objetivo de controle da população. Em suas palavras, “o poder

⁹ Modernidade líquida, modernidade tardia, pós-modernidade ou hipermodernidade referem-se ao entendimento de que o *ethos* moderno, enquanto forma de ser e estar no mundo, está sendo deixado pra trás, como aponta Veiga-Neto (2008).

disciplinar descobre a população como uma massa de produção e de reprodução, as taxas de natalidade e mortalidade, o nível de saúde, a esperança de vida se convertem em objeto de controles reguladores”. (HAN, 2014, p. 21).

Já a modernidade do século XXI, para Bauman (2001), adquire novos contornos, se torna mais fluída e flexível; porém, atenta o autor, não deixa de ser moderna. Esses novos contornos circunscrevem-se principalmente ao colapso da crença de que há um fim de caminho a ser atingido, bem como uma ordem perfeita a ser conquistada. Um segundo ponto que merece destaque e que diferencia a modernidade pesada da modernidade líquida é descrita por Bauman (2001) como a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes, isto é, o que era considerado tarefa para a razão humana foi fragmentado e individualizado. Sendo assim, o espaço público se torna fragilizado e é colonizado pelo privado. Esse grande processo de individualização se transforma em um obstáculo para a construção da cidadania, de modo que “o cidadão é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade”. (BAUMAN, 2001, p. 49). No que tange ao processo de individualização, “o sujeito é chamado a olhar para si e para seus anseios. ‘Não existe esta coisa de sociedade’ declarou Margaret Thatcher, mais ostensivamente. Não olhe para trás, ou para cima; olhe para dentro de você mesmo”. (BAUMAN, 2001, p. 42).

Richard Sennett (2015) considera que esse novo cenário impacta na formação do caráter, uma vez que, para o autor, as experiências emocionais de longo prazo que formam o caráter ficam ameaçadas pelo capitalismo impaciente e pela ênfase, em nossos dias, no curto prazo, bem como no rompimento com o passado. Vive-se em um presentismo jamais visto, o qual afeta de forma crucial a formação do caráter dos sujeitos. Sennett (2015) pontua que o curto prazo corrói a confiança, pois laços fortes dependem do longo prazo. Há um conflito entre experiência e caráter nesse novo capitalismo. De acordo com o sociólogo, “as condições de tempo no novo capitalismo criaram um conflito entre caráter e experiência, a experiência do tempo desconjuntado ameaçando a capacidade das pessoas de transformar seus caracteres em narrativas sustentadas”. (SENNETT, 2015, p. 32).

Ainda, buscando pistas para a compreensão do tempo presente, Han (2015) caracteriza a sociedade contemporânea como a “sociedade do desempenho”, em que os sujeitos aqui engendrados são delineados pela articulação entre desempenho e produção. A sociedade do século XXI, pontua o autor, não é mais uma sociedade disciplinar, nem uma sociedade de controle, visto que essas sociedades possuem muita negatividade, ou seja, muita proibição e obediência. A sociedade do desempenho, por sua vez, é caracterizada como uma sociedade com muita positividade e muita motivação. A positividade do poder é bem mais eficiente do que a

negatividade do dever. Nesse contexto, o sujeito passa a obedecer apenas a si mesmo, mas buscando sempre se superar, buscando sempre ter um bom desempenho. Obedecer a si mesmo se transforma em uma liberdade paradoxal, à medida que a autoexploração caminha de mãos dadas com essa suposta liberdade. Em vez de liberdade, ela acaba gerando novas coerções. Desse modo, conforme o filósofo, o sujeito do desempenho é livre de coerções externas; no entanto, em contraponto, tende a se autoexplorar.

A composição teórica estabelecida procura justapor a tradição crítica com alguns *insights* das teorizações sociais contemporâneas. Atento até aqui para uma série de mudanças significativas que afetaram as formas de ser/estar e relacionar-se no mundo. Importa destacar que não há uma sucessão de fatos, uma linearidade de movimentos que nos trouxeram às formas de viver contemporâneas; entretanto, podemos compreendê-las como complexas relações de causalidade imanente. Essas transformações se dão sobretudo pela emergência da racionalidade governamental neoliberal da qual traremos alguns elementos para enriquecer o diagnóstico proposto.

Inicialmente, pontuo, na esteira de Lazzarato (2012), que o governo neoliberal não se restringiu a um projeto econômico que se limitaria a fazer e cumprir leis, mas sim e sobretudo um governo da sociedade que expande a todo o corpo social uma racionalidade específica. No modelo keynesiano, intervia-se no social para produzir a liberdade do consumidor; agora, no neoliberalismo, a intervenção se dá no social para produzir uma sociedade empresarial e o indivíduo em espécie de empresa.

Se a troca remete para a igualdade, a concorrência remete, ela, para a desigualdade. O novo modo de governo do mercado substitui ao par troca-igualdade, o par desigualdade-empresa. Para os neoliberais, introduzir o mercado como princípio regulador significa fazer da concorrência, e não da troca, o princípio regulador da sociedade. Do mesmo modo, na concepção neoliberal, a concorrência não é o resultado de um “jogo natural” dos desejos, dos instintos, dos comportamentos. Ela é mais um “jogo formal” entre desigualdades, um jogo que deve ser instituído e continuamente alimentado e sustentado. (LAZZARATO, 2012, p. 17).

Esta concorrência estimularia os indivíduos e as empresas a buscarem sempre mais e melhor para si. Dessa forma, os teóricos neoliberais acreditavam que, ao agir individualmente, em uma situação de concorrência, o sujeito buscaria o melhor para si e, em consequência, o melhor para a sociedade. Alerta Lazzarato (2012) que tal concorrência só tem fundamento mediante as políticas de individualização.

Foucault (2008), citado por Lazzarato (2012), observa que se trata de uma individualização da política social que teria por objetivo não assegurar às pessoas uma proteção social, mas a produção de espaços econômicos no interior do qual possam assumir individualmente os riscos. Esse risco e a insegurança nos remetem ao que Sennett (2006) descreve como o medo da inutilidade, isto é, o sujeito passa a investir em seu autodesenho, em sua formação permanente para manter-se em seu trabalho. O risco do desemprego exige uma personalidade disposta a descartar as experiências já vivenciadas, uma personalidade que mais se assemelha à de um consumidor, descartando bens antigos, embora úteis.

Durante muito tempo, ser assalariado era justamente dispor de segurança da condição salarial, o risco era deixado para os empresários que, em contrapartida tinham a possibilidade de enriquecer. O capitalismo contemporâneo inverteu esta equação. Hoje é o assalariado que está exposto ao risco e o empresário que está protegido. (LAZZARATO, 2012, p. 36).

Posso compreender que, dentro da racionalidade neoliberal, o Estado encolhe sua atuação, com vistas à ampliação do espectro do mercado. Conforme Laval (2004), o neoliberalismo, de forma geral, contesta a intromissão do Estado na produção de bens e serviços. Dessa forma, o mercado deve ser criado, caso não exista, e a função do Estado deve ser sempre mínima em relação ao mercado.

Aponta Harvey (2014) que fica muito difícil descrever o caráter geral do Estado neoliberal, pois as características variam muito de lugar para lugar. Nas palavras do geógrafo contemporâneo, “toda tentativa de extrair alguma configuração geral de um estado neoliberal típico a partir de uma geografia histórica instável e volátil parece ser tarefa insana”. (HARVEY, 2014, p. 80). No entanto, de todo modo, torna-se importante esboçar alguns fios gerais de argumentação que caracterizam o Estado neoliberal, a fim de evidenciar como esse processo de neoliberalização influencia a formação do sujeito contemporâneo.

Dois elementos, que o autor chama de “vícios”, são importantes para entendermos as bases e os princípios de um Estado neoliberal. O primeiro se circunscreve à necessidade de criar um ambiente favorável aos negócios e empreendimentos capitalistas. O Estado, então, tende a ficar sempre ao lado dos negócios, mesmo que isso revele o detrimento dos direitos coletivos. O segundo se refere a quando, em caso de conflitos, o Estado toma o partido dos empreendimentos para favorecer a integridade dos sistemas financeiros. Esses aspectos sempre devem levar em consideração o contexto em que são articulados.

O Estado produz tipicamente legislação e estruturas regulatórias que privilegiam as corporações e, em alguns casos, interesses específicos, como energia, produtos farmacêuticos, agronegócios etc. Em muitos casos das parcerias público-privadas, em especial no nível dos municípios, o governo assume boa parte dos riscos enquanto que o setor privado fica com a maior parte dos lucros. (HARVEY, 2014, p. 87).

Sendo assim, posso compreender, na esteira dos autores citados, que o neoliberalismo intensifica as relações de mercado em todos os âmbitos sociais, muitas vezes protegendo (e aliando-se a esse mercado financeiro e econômico. Harvey (2014) observa que essa neoliberalização significa, no limite, a financeirização de tudo. Ou seja, aprofundam-se os domínios das finanças sobre todas as outras áreas, tanto da economia quanto do aparato do Estado e, ainda, da vida cotidiana. Em sua argumentação, “uma onda de inovações ocorreu nos serviços financeiros para produzir não apenas interligações globais bem mais sofisticadas como também novos tipos de mercados financeiros baseados na securitização, nos derivativos e em todo tipo de negociações de futuros”. (HARVEY, 2014, p. 41). Marazzi (2010), por sua vez, destaca que a força dos mercados financeiros tem tomado o lugar do Estado nos dias atuais, no que se refere à criação de alternativas de crescimento econômico. “Assistimos à privatização do déficit, ou seja, a geração de renda e de consumo, que no fordismo era confiada ao Estado”. (MARAZZI, 2010, p. 20).

Vemos, então, um mercado financeiro mais invasivo, que perpassa toda a vida do sujeito. Podemos afirmar, junto com Peters (2016), que estamos em uma “era de financeirização”. Acredita-se que até as emoções e o sujeito empresário de si mesmo passam a ser explorados pela produtividade do capitalismo. Em uma sociedade que se desvincula da negatividade da disciplina e passa a ter como verbo modal o poder ilimitado, que espera do sujeito um alto desempenho e que, dessa forma, explora todas as suas potencialidades, torna-se imperativo compreender que sujeito essa sociedade produz. Recorrendo mais uma vez a Han (2015, p. 17), podemos pontuar que “o plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade do desempenho”. Assim, ingressam aqui noções importantes como iniciativa, motivação e superação, as quais se conectam e exploram as emoções dos sujeitos, com vistas à produtividade e à inovação.

Com esse pequeno panorama, noto as grandes transformações que vão ocorrendo na sociedade, bem como no indivíduo inserido nela, das quais muitas vezes nos escapa a compreensão, pois estamos, de certa forma, vivendo esse tempo; somos contemporâneos dele, com todos os pontos positivos e negativos que isso traz. De todo modo, guiada pelos estudos de Byung-Chul-Han (2014), compreendo que a Modernidade do período industrial tinha como

marca o sujeito produtivo regulado pela disciplina e pela biopolítica, obtendo dessa regulação um sujeito dócil e útil para o trabalho. Hoje, segundo o autor, dirigimo-nos para um período psicopolítico, o qual se alinha com as necessidades impacientes do neoliberalismo.

O regime disciplinar, segundo Deleuze, se organiza como um corpo. É um regime biopolítico. O regime neoliberal, pelo contrário, se comporta como alma. Sendo assim a psicopolítica se torna sua forma de governo. Ela institui entre os indivíduos uma rivalidade interminável a modo de saudável competição, como uma motivação excelente. (HAN, 2014, p. 18).

Dessa forma, segundo Han (2014), o neoliberalismo descobre a psique como força produtiva. Isto é, “esta ênfase na psique e com ela, a psicopolítica, está relacionada com a forma de produção do capitalismo atual, posto que este último está determinado por formas de produção imateriais e incorpóreas”. (HAN, 2014, p. 23). A ordem do dia seria, então, otimizar processos mentais e psíquicos dos sujeitos em constante pressão por inovação, havendo agora um rompimento brusco com o passado e uma corrida desenfreada pela novidade, pela criação e pela inovação. Sendo assim, o discurso da empresa passa a ser a norma, comportar-se como uma empresa passa a ser o esperado para o sujeito da contemporaneidade; ele próprio deve trabalhar para sua própria eficácia e tornar-se uma entidade de competição. Esse sujeito produto desse cenário neoliberal será o foco do próximo item.

3.2 O INVESTIMENTO DO NEOLIBERALISMO NAS EMOÇÕES: QUESTÕES PSICOPOLÍTICAS

Michel Foucault (2008), em seu curso “Nascimento da Biopolítica”, desenvolve noções importantes sobre o neoliberalismo e seus efeitos. O filósofo francês aponta que os teóricos do neoliberalismo acreditavam que a teoria econômica deixou um vazio em suas análises. Dito de outro modo, os neoliberais pontuavam que a teoria econômica não desenvolveu nenhuma análise sobre o trabalho propriamente dito; seria preciso, então, falar sobre o trabalho sob a perspectiva de quem trabalha. Para os neoliberais, sob esse entendimento, a economia passa a ser conceituada como uma ciência do comportamento humano, bem como da racionalidade interna de tal comportamento. Ou seja, “a economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna da programação estratégica da atividade do indivíduo”. (FOUCAULT, 2008, p. 307).

Mas, questiona Foucault (2008), o que esses postulados implicam? Implicariam compreender o trabalho não somente como objeto de uma oferta e procura, mas perceber o

trabalhador como um sujeito econômico ativo. Em outras palavras, as competências do trabalhador são percebidas como uma máquina, entendida em seu valor positivo, que produz fluxos de renda. Para que o sujeito desenvolva essas aptidões e competências, para então produzir fluxos de renda, a teoria neoliberal dirá que o sujeito necessita de todo um investimento, compreendido à luz da teoria econômica. Como exemplo desse processo, podemos citar o tempo que os pais passam com seus filhos, o estímulo cultural que obteve de sua família, a educação recebida, os afetos; enfim, tudo isso passa a ser percebido como um investimento no sujeito, a fim de que ele obtenha, no futuro, retornos de fluxos de renda. Vemos, portanto, que tudo isso está na teoria do Capital Humano de Theodor Schultz, desenvolvida em meados de 1950. Esse capital humano, então, seria composto de elementos inatos e adquiridos.

Não é uma concepção de força de trabalho, é uma concepção do capital-competência, que recebe, em função de variáveis diversas, certa renda que é um salário, uma renda-salário, de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo. (FOUCAULT, 2008, p. 310).

Sendo assim, a economia passa a teorizar sobre aspectos que não faziam parte do domínio de suas análises, com todos os aspectos da sociedade passando a ser decifrados como “unidades-empresa”. Nesse sentido, ocorre o que Foucault (2008) chamou de “economização” de todo o campo social. Há, assim, uma extensão da racionalidade neoliberal a todas as instituições, relações sociais e atividades, como foi descrito anteriormente.

Esse processo resulta no retorno ao *Homo œconomicus*; todavia, não um retorno propriamente dito, pois há grandes modificações no conceito. O *Homo œconomicus* não será mais entendido como um parceiro de troca a partir de suas necessidades, mas sim e sobretudo como um empresário em si, sendo ele próprio seu capital, seu produtor. Uma ressalva se faz necessária: a grade de inteligibilidade econômica neoliberal perceberá o trabalho sob o ponto de vista de quem age e, desse modo, tomará o comportamento desse trabalhador sob o ponto de vista individual. Perceber o indivíduo como *Homo œconomicus* significa percebê-lo como um sujeito governamentalizável, porque sua condição de *Homo œconomicus* implica uma integral adesão do sujeito ao meio, ou seja, este será um sujeito que não questiona seu meio, que aceita a realidade e, portanto, procura explorar-se como seu próprio capital. (FOUCAULT, 2008).

Ou seja, superfície de contato entre o indivíduo e o poder que se exerce sobre ele, por conseguinte o princípio de regulação do poder sobre o indivíduo, vai

ser essa espécie de grade do *Homo œconomicus*. *O Homo œconomicus* é a interface do governo e do indivíduo. (FOUCAULT, 2008, p. 345-346).

Posso pensar, nessa direção, que atualmente a sociedade não precisa de um sujeito produtivo do tipo industrial; há hoje em curso uma nova condição do sujeito que trabalha que está em estreita relação com a economia psíquica. Conforme Laval e Dardot (2016), está em curso uma nova forma de concepção do homem, ou seja, uma nova lógica normativa.

Se existe um novo sujeito, ele deve ser distinguido nas práticas discursivas e institucionais que no fim do século XXI engendraram a figura do homem empresa ou do “sujeito empresarial” favorecendo a instauração de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamento psíquico de um novo tipo. (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 322).

Lembrando do sujeito moderno que vivia em uma “jaula de ferro”, como retomou Sennett (2015), hoje esse sujeito empresário de si se vê responsável pelas suas escolhas e deve construir sua própria jaula de ferro, uma vez que a individualização e a responsabilização também fazem parte desse cenário. Laval e Dardot (2016) pontuam que a grande novidade dessa mutação do capital reside na modelagem dos indivíduos, os quais se tornam aptos a suportar essas novas condições impostas. Mais do que isso, por seu próprio comportamento, os sujeitos acabam por contribuir para tornar essas condições cada vez mais duras e perenes. (LAVAL; DARDOT, 2016).

Safatle (2016) argumenta que o neoliberalismo não é apenas um modo de regulação dos sistemas econômicos baseado na concorrência e no livre-mercado, como também um regime de gestão social e produção de formas de vida. Pode-se afirmar, na esteira do autor, que está no horizonte do neoliberalismo a produção de um sujeito específico, que faça uso de todas as suas potencialidades como forma de obter lucro, ou seja, a economia perpassa toda a subjetividade. Safatle (2016) ainda pondera que a disciplina neoliberal não pode ser entendida como simples conjunto de condições para a internalização de dinâmicas de repressão capazes de produzir individualidades rígidas, formando, assim, através da repressão, um indivíduo contido que abdicaria do seu desejo. Há hoje, no estágio atual do neoliberalismo, uma nova ordem como dispositivo disciplinar, um “ideal empresário de si”.

É importante salientar que um ideal empresarial de si, baseado na dinâmica da maximização de performances, exige a “flexibilização contínua de normas”, tendo em vista o crescimento de quem vence relações e concorrências. O sujeito neoliberal é muito mais um agente calculador de custos e benefícios do que um sujeito de quem se espera a conformação

às normas sociais. Ele não segue normas positivas, mas calcula resultados e, por isso, flexibiliza normas continuamente. Desse modo, o sujeito necessita querer a flexibilização devido a promessas de realização e liberdade. (SAFATLE, 2016).

Atentam Laval e Dardot (2016) que esse homem empresarial é um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente a ele. Não é somente um comportamento econômico ativo que visa à capacidade de obter lucros, mas uma capacidade de detectar “boas oportunidades”. Assim, a liberdade de ação se torna uma oportunidade de testar suas faculdades, podendo esse sujeito aprender, corrigir e adaptar-se, caso seja necessário. Vemos, portanto, que o mercado se torna um processo de formação de si.

Desta forma, a empresa torna-se não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado, uma maneira de ser que é produzida pelas mudanças institucionais e ao mesmo tempo produz melhorias em todos os domínios. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 332).

Posso compreender, com Dardot e Laval (2016), que a novidade desse processo reside no fato de vincular a maneira como o indivíduo se governa a como ele é governado, pois, de uma certa forma, o sujeito-empresa explora a si próprio. Podemos hipotetizar que a grande efervescência dos cursos e aperfeiçoamentos do “eu” com vistas a uma melhoria na produtividade pode estar vinculada a essa forma como o sujeito vem se governando e que, portanto, está em estreita relação com a tecnologia neoliberal vigente. Há hoje uma abundante oferta de *coach* para o aperfeiçoamento do eu, ou *coach* pessoal. Esse *coach* (termo inglês que significa treinador) nos remete aos treinadores esportivos, dentro de uma lógica competitiva do ganhar ou perder, bem como de superar-se frequentemente. “Todos estes exercícios práticos de transformação de si mesmo tendem a jogar o peso da complexidade e da competição exclusivamente sobre o indivíduo”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 342).

Buscando compreender essas grandes marcas de diferenças entre o sujeito da Modernidade pesada em contraste com o homem da modernidade líquida, aponto para uma questão muito bem colocada por Laval e Dardot (2016): o sujeito produtivo da modernidade pesada deveria ter toda sua energia, tanto corporal quanto mental, canalizada para a produtividade e a utilidade; seus desejos deveriam ficar em suspenso, reprimidos. Essa questão é inaceitável nos dias atuais; o prazer deve estar em pauta constantemente; aliás, todos, sem exceção, são convocados a buscar seus prazeres, a buscar o gozo. Apontam os autores que essa virada só foi possível devido à entrada do discurso *psi*, denotando e acreditando que a função

psi seria motor da conduta. Isso faz lembrar o diagnóstico de Han (2015), pontuado anteriormente, sobre a “sociedade do desempenho”, a qual porta muita positividade e motivação, em contraponto à negatividade e obediência do período disciplinar.

Dessa forma, acredita-se que obter prazer no que se faz torna o sujeito mais produtivo: “a subjetividade feita de emoções e desejos, paixões e sentimentos foi vista como a chave para o bom desempenho dentro das empresas”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 359). O prazer e a motivação tornaram-se jargões dentro das empresas, escolas e demais instituições. No entanto, sinaliza Han (2014), as mutações ocorridas no capitalismo contemporâneo o permitiram atuar a partir de uma forma de poder mais sofisticada, sedutora e inteligente, sem coações nem violências, mas, através de um poder inteligente, invadindo os pensamentos e gerando dependências, sem nenhuma resistência. Ou seja, por mais que nos acreditemos livres, estamos de certa forma coagidos e submetidos à lógica do indivíduo empresário de si. De acordo com o filósofo, “o sujeito do rendimento, que acredita ser livre, é na realidade um escravo. Um escravo absoluto, na medida em que explora a si mesmo de forma voluntária”. (HAN, 2014, p. 7). Esse indivíduo explora a si mesmo, busca superar seus limites frequentemente, vive relações concorrenciais e intensa flexibilização de suas funções, além de apregoar-se uma ideia de leveza.

André Gorz (2003) descreve que, contemporaneamente, o capital humano valorizado é aquele capital que possui um saber que não é formal, que não é da ordem técnica, mas um saber da experiência, um saber vivo, adquirido no trânsito do cotidiano e que, portanto, pertence à cultura do cotidiano. Assim, esse saber exige que o indivíduo faça investimentos sobre si, sobre suas experiências, pois, na atualidade, o que é valorizado é seu saber comportamental. Gorz (2003) pontua que o que hoje são características de um bom trabalhador são as qualidades de comportamento e envolvimento pessoal. Desse modo, parece que o neoliberalismo busca produzir um sujeito que coloque sua energia psíquica, sua “alma” a serviço de seu capital humano. O que é prescrito pelas empresas hoje não é o modo como se devem realizar tarefas, e sim uma configuração subjetiva e o que dela é esperado. “Antes de mais nada, ele repousa sobre uma vivacidade presente na utilização dos saberes e que faz parte da cultura do cotidiano”. (GORZ, 2003, p. 19).

Nesse sentido, o trabalhador não se apresenta como um possuidor de um saber, de uma força a ser desempenhada, mas como um produto que continua ele mesmo a se produzir, continuamente. Podemos compreender que são indivíduos-empresa que mobilizam todas as dimensões da sua subjetividade a serviço do capital, inclusive e sobretudo, suas emoções.

O que as empresas consideram como “seu” capital humano é, pois, um recurso gratuito, uma “externalidade” que se produz sozinha, e que continua a se produzir, e da qual as empresas apenas captam e canalizam a capacidade de *se produzir*. Este capital humano, é evidente, não é puramente individual. A produção de si não se opera *ex nihilo*, ela se efetua sobre a base de uma cultura comum transmitida pela socialização primária e de saberes comuns. (GORZ, 2003, p. 20).

Posso pensar, junto com Gorz (2003) e os autores citados, que estaria na ordem do dia ser empresário de si e ser um sujeito com disposições sociais e afetivas que o permitam desenvolver um vínculo com seu trabalho muito mais estreito do que anteriormente. Aponta Gorz (2003) que as disposições que o sujeito mobiliza no trabalho são as mesmas disposições que ele mobiliza em momentos de lazer, isto é, o trabalho adere ao sujeito e o capta; faz, portanto, produtiva toda sua subjetividade.

Eva Illouz descreve, no livro *Intimidades Congeladas* (2007), que as disposições sociais são também disposições emocionais. Para a autora, as emoções contêm aspectos culturais e aspectos sociais em demasia, as emoções colorem um ato, é um aspecto carregado de energia – implicando cognição, afeto, corpo e motivação.

Sem dúvida a emoção é um elemento psicológico, porém é talvez até mais um elemento cultural e social: por meio das emoções representamos as definições culturais de personalidade tal como se expressam em relações concretas e imediatas, mas sempre definidas em termos culturais e sociais. (ILLOUZ, 2007, p. 16).

A autora discute que as emoções são aspectos irreflexivos da nossa ação, por conter aspectos sociais e aspectos culturais em demasia, ou seja, organizamos nossa subjetividade e nossa vida emocional baseados inegavelmente nos aspectos que a cultura e o social em que vivemos exigem. Se, por exemplo, como vimos, os aspectos culturais estão baseados no mercado, teremos como consequência aspectos emocionais configurados nesse âmbito. Para Illouz (2007), portanto, não se presume que economia e emoções são separáveis, mas implicadas mutuamente, por estarem conectadas com a teoria psicológica.

A socióloga expõe que, no período moderno, com o advento do capitalismo, criou-se um tipo de adormecimento emocional que separava pessoas entre si e separava também as pessoas do seu eu mais profundo. Vemos, na esteira de Illouz (2007), um processo de moralização importante no período citado. Porém, se analisarmos o advento da Modernidade sob o prisma emocional, perceberemos os sentimentos como personagens principais da história do capitalismo, bem como da Modernidade. Nesse sentido, as teorizações sociológicas do

período continham referências às emoções, sendo estas uma dimensão não tão oculta assim como a sociologia previamente pensava. (ILLOUZ, 2007).

Para Illouz (2007), ao longo de todo o século XX, os homens e as mulheres da classe média foram levados a concentrar-se de modo intenso em sua emocionalidade. Uma nova cultura da afetividade emergiu, de forma que o eu privado passou a ser publicamente posto em questão, sempre atrelado aos discursos e valores das esferas econômicas e políticas. Para a autora, as emoções são situadas culturalmente, ou seja, são produto do seu tempo. E estas são, sob essa lógica, personagens principais para o advento do próprio capitalismo.

Eu quero afirmar aqui é que a construção do capitalismo caminhou de mãos dadas com a criação de uma cultura emocional muito especializada e que quando nos concentramos nesta dimensão das emoções, por assim dizer, podemos descobrir outra ordem na organização social do capitalismo. (ILLOUZ, 2007, p. 18).

Dessa forma, os discursos emocionais e os discursos econômicos parecem moldar um ao outro, e, assim, as emoções se tornam um aspecto essencial do comportamento econômico, ou seja, há aqui uma hipótese de que o mercado molda e se utiliza do campo das emoções. Para Illouz (2007), portanto, as emoções são personagens principais do capitalismo, o qual, para se efetivar, engendra uma cultura emocional. Nessa direção, a autora apresenta três conferências para demonstrar o que nomeia capitalismo emocional.

Na primeira conferência que compõe a obra referida, Illouz (2007) trata da questão da reconfiguração da vida emocional como efeito dos discursos da psicanálise de Freud. Essas ideias e teorizações tiveram, no cômputo geral, a vocação de reconfigurar a vida emocional. Segundo a autora, após o advento da Psicanálise, temos formulado um novo estilo emocional terapêutico, o qual dominou o cenário cultural norte-americano durante todo o século XX. Para a autora, é a emergência de um estilo emocional muito particular, mas o que seria esse estilo emocional?

Chamo estilo emocional terapêutico os modos em que a cultura do século XX chegou a “preocupar-se” pela vida emocional – sua etiologia e morfologia – e a desenvolver “técnicas” específicas-linguísticas, científicas, interativas – para compreender e manejar suas emoções. (ILLOUZ, 2007, p. 22-23).

Esse estilo terapêutico emocional foi moldado pelo discurso terapêutico que emergiu entre a 1ª e a 2ª Guerra Mundial. Nesse sentido, as teorias de Freud reorganizaram as concepções do eu, bem como as relações sociais, através de uma nova maneira de imaginar a

posição do eu perante seu passado. Nesse momento da cultura, a família passou a ser um evento bibliográfico carregado por toda a vida. A psicanálise situou o eu em uma trama e também o situou naquilo em que ele precisava se libertar. Nasce, assim, conforme sinaliza a autora, uma teoria calcada nos eventos banais e menos especulativos do cotidiano.

De acordo com Illouz (2007), o que fez do “eu” um objeto de imaginação foi o fato deste ter passado a sintetizar duas imagens culturais opostas: a da normalidade e a da patologia. Freud ampliou o espectro da normalidade, ao passo que a transformou em uma meta difícil de ser alcançada. Assim, se o discurso psiquiátrico do século XIX, como disse Foucault, insistiu nas fronteiras rígidas entre o normal e o patológico, Freud embotou os contornos dessa fronteira e fez do normal um projeto em aberto. Ainda colocou no centro do debate a sexualidade e fez dela uma questão linguística e algo a ser alcançado após a verbalização.

Essas teorizações freudianas repercutiram na busca pela autenticidade, questão que estava no centro da cultura do consumo nascente. As ideias de Freud foram amplamente difundidas, a ponto de enfraquecer as fronteiras entre ciência e cultura popular. Esse fenômeno é visível na literatura de aconselhamento, a qual, por sua vez, ofereceu uma perspectiva amoral e neutra sobre os problemas relacionados com a sexualidade e as relações sociais. “A psicanálise e a psicologia constituíram uma mina de ouro para a indústria do aconselhamento, pois eram envoltas pela áurea da ciência e podiam ser altamente individualizadas”. (ILLOUZ, 2007, p. 31).

Na esfera empresarial, o impacto das teorias da Psicologia, sobretudo da Psicanálise, foi sentido em grande amplitude. Por volta de 1920, as empresas de larga escala se consolidaram no cenário norte-americano, empregando cerca de 86% de todos os assalariados. Estes eram dirigidos por engenheiros que tendiam a perceber os funcionários como máquinas e a empresa como um sistema impessoal a ser operado. Como consequência da retórica dos engenheiros, despontou um novo discurso, liderado pelos psicólogos, prestando atenção aos indivíduos e seus sentimentos. Elton Mayo¹⁰ descobriu que a produtividade aumenta quando as relações de trabalho têm cuidado com os sentimentos do trabalhador. “Mayo estabeleceu uma continuidade discursiva entre a família e o ambiente de trabalho, instalou as emoções e levou a imaginação psicanalítica bem no centro das relações de trabalho e da produtividade”. (ILLOUZ, 2007, p. 41). Atributos tidos como femininos entraram no léxico do mundo empresarial, como tato, empatia, trabalho em equipe e ouvir os outros.

¹⁰ George Elton Mayo foi um psicólogo australiano e pesquisador das organizações. Foi professor da Harvard Business School entre 1923 e 1926.

Percebo, assim, que a cultura terapêutica do século XX redefiniu fronteiras entre os sexos ao tomar a vida afetiva como central para a produtividade. (ILLOUZ, 2007). Democratizou, em certa medida, as relações de poder entre chefes e funcionários; mas, por outro lado, colocou o indivíduo singular como chave de seu sucesso. Nesse período, os psicólogos operaram como *experts* em desenvolver ideias e procedimentos, a fim de aprimorar as relações no mundo do trabalho.

Na segunda conferência, atinente à referida obra sociológica, Illouz (2007) destaca a ideia terapêutica de “comunicação”, a qual pode ser caracterizada como um novo objeto de saber que gera novos instrumentos e práticas de conhecimento. O centro gravitacional do bom comportamento produtivo e profissional – de gestores e trabalhadores – passa então a repousar em capacidades e atributos atrelados à personalidade, como “comunicação”, “cooperação”, “empatia” ou “escuta atenta”.

Esse discurso psicológico exerceu, de acordo com Illouz (2007), uma forte atração sobre a classe trabalhadora, por ter democratizado as relações de poder e por ter implantado a nova convicção de que a personalidade do indivíduo, independentemente de sua classe social, era a chave para o sucesso social e administrativo. Desse modo, a “literatura de aconselhamento” relacionou o sucesso à capacidade do indivíduo de introspecção, reflexividade, simpatia, empatia e cooperação. Em resumo, os psicólogos conseguiram conciliar dois pressupostos da filosofia de Adam Smith, a saber a teoria dos sentimentos morais e a riqueza das nações, pois afirmavam que, ao desenvolver as capacidades de empatia e escuta, o indivíduo promoveria seus interesses pessoais e sua competência profissional. A competência profissional está, por sua vez, definida em termos emocionais:

Por fim, a crescente complexidade do meio econômico, o ritmo cada vez mais acelerado das novas tecnologias e a conseqüente rápida obsolescência das qualificações tornaram mutáveis e contraditórios os critérios para o sucesso, e tiveram o efeito de sobrecarregar o eu de incertezas e de fazer dele o único responsável para lidar com a insegurança e as tensões no local de trabalho contemporâneo. (ILLOUZ, 2007, p. 58).

Com o desenrolar do século XX, Illouz (2007) aponta para mais uma questão que pode auxiliar a compreender os contornos do capitalismo emocional. Na terceira conferência, a autora afirma que há uma maior publicização do “eu” privado como consequência da segunda onda do feminismo, calcada na família e na sexualidade, e da expansão das ideias da Psicologia. Em meados dos anos 1960, a Psicologia, amparada por legislações federais norte-americanas, teve seu espectro de atuação alargado significativamente, com as pessoas “normais” também

passando a ser foco da atuação de psicólogos. Dessa maneira, ampliou-se não só o mercado de serviços psicológicos, como também houve uma mudança da identidade social dos grupos que consumiam seus produtos.

Em meados de 1970, o feminismo se tornou prática institucionalizada, com a criação de departamentos de estudos sobre a mulher dentro das universidades. Illouz (2007) aponta que tanto o feminismo como a psicologia exigiam que a mulher fosse examinada, solicitando o mesmo tipo de reflexividade que tinha sido atribuído à consciência feminina. Os dois discursos incentivaram a mulher a sistematizar conjuntos de valores contraditórios: cuidado e educação, por um lado, e autonomia e confiança, por outro. Nas palavras da autora, “o feminismo e a terapia compartilharam a ideia e a prática de converter a experiência privada em discurso público”. (ILLOUZ, 2007, p. 66). Esse entrelaçamento dos dois saberes produziu certa racionalização das relações íntimas.

Com inspiração weberiana, a autora coloca que esse processo de racionalização da vida privada transformou a vida e os sentimentos íntimos em objetos mensuráveis e calculáveis. “Sob a égide da psicologia e do feminismo, as relações internas transformaram-se cada vez mais em coisas a serem avaliadas e quantificadas de acordo com uma dada métrica”. (ILLOUZ, 2007, p. 78). Como consequência, essas condutas trouxeram o elemento da textualidade com a experiência afetiva. O ato de dar nomes aos sentimentos para manejá-los confere a eles uma ontologia, ou seja, fixa-os na realidade e no “eu” profundo, o que, sob essa perspectiva, contraria a natureza volátil e transitória dos afetos. (ILLOUZ, 2007). Todo esse processo torna a vida e os sentimentos mensuráveis e calculáveis.

Essas três conferências apresentadas configuram o que a autora chama de capitalismo emocional, no qual as emoções foram transformadas em microesferas públicas. Em certa medida, aqui as emoções são esvaziadas, pois são transformadas em objetos, os quais adquirirão propensão maior a seguir o destino do comércio de mercadorias. Para a autora, o conceito de capitalismo emocional pode ser caracterizado da seguinte forma:

O capitalismo emocional é uma cultura em que as práticas e os discursos emocionais e econômicos se configuram mutuamente e produzem o que considero um aspecto essencial do comportamento econômico e nele que a vida emocional – sobre toda a classe média – segue a lógica do intercâmbio e das relações econômicas. (ILLOUZ, 2007, p. 19-20).

Han (2014) tece algumas críticas ao trabalho de Eva Illouz (2007); comenta que a autora não nos proporciona respostas à pergunta do por que os sentimentos experimentam uma conjuntura semelhante nos tempos de capitalismo. Ademais, o autor coloca que Illouz (2007)

não consegue explicar a conjuntura do presente, até porque seus escritos sobre as emoções e o capitalismo foram produzidos em meados de 2007. De acordo com o filósofo coreano, “Illouz não proporciona ver que a presente conjuntura das emoções se deve, em última instância, ao neoliberalismo. O regime neoliberal pressupõe as emoções como recursos para incrementar a produtividade e o rendimento”. (HAN, 2014, p. 38).

Acredito, na esteira de Han (2014), que há um incremento na exploração da psique humana nos tempos de neoliberalismo e empresariamento de si, tal como percebo nos apontamentos citados acima, como uma exploração de outra ordem da subjetividade contemporânea, oriunda de dentro do próprio sujeito e também de fora dele. Para Safatle (2016), de outra perspectiva, esse processo de empresariamento teve por resultado o indivíduo que se compreende como empresário de si, percebendo suas ações através da lógica retorno-investimento. Essa racionalidade de análise econômica baseada no cálculo dos custos e benefícios abriu nova interface entre governo e indivíduo; ou seja, criam-se, assim, novos modos de governamentalidade, o qual possui raízes no psiquismo humano, nas emoções.

Para Han (2014), quanto maior é o poder, mais silenciosamente ele atua. A técnica de poder do neoliberalismo contemporâneo adquire uma forma sutil e inteligente, uma vez que investe nas emoções como força produtiva. Essa emocionalidade corre paralela ao sentimento de liberdade, celebrando as emoções como expressão de uma subjetividade livre. É justamente esse sujeito percebido como livre que é explorado (governamentalizável) pelo capitalismo emocional.

Já para Illouz (2007), o capitalismo emocional não é um fenômeno contemporâneo. Ele emergiu por volta do século XX, quando, de modo geral, a Psicologia difundiu seus saberes em uma gama de lugares, o que, de certa forma, mudou a forma como o “eu” compreende a si mesmo. Para Han (2014), há hoje um incremento maior nas emoções e sua produtividade. Illouz (2007) coloca que a linguagem da eficiência econômica característica do liberalismo, baseada no mercado, tem exercido uma influência nos modelos do “eu” nas sociedades contemporâneas. A autora aponta, em algumas passagens, que esse período contemporâneo pós-fordista explora a emocionalidade e sobrecarrega o “eu”.

Nesse sentido, acredito que há uma complementação teórica entre os dois autores, os quais procuram fazer um diagnóstico do tempo presente. Posso pensar que o processo de construção do capitalismo emocional transformou a emocionalidade, a um nível instrumental, em um negócio significativo para o sujeito empresário de si. Ou seja, hoje em dia, foram introduzidos, no cotidiano dos indivíduos, critérios empresariais para a vida emocional. Posso pensar, ainda, que estamos em um momento de controle emocional, de autoajuda e de

intimidades congeladas, quando ser competente emocionalmente implica obter um lucro, seja ele social ou econômico.

Todos esses requisitos emocionais publicamente expostos, como empatia, trabalho em equipe, escuta e comunicação, possuem implicações claras e diretas para o mundo do trabalho, onde as emoções se transformaram em requisitos importantes para a manutenção do emprego. Como consequência, a psicopolítica faz uso da esfera emocional do sujeito que empreende a si mesmo, a fim de influenciar as ações no plano pré-reflexivo. Ainda, a flexibilidade requerida pelo discurso terapêutico tem, sem dúvida, uma afinidade com a flexibilidade requerida da assim chamada era pós-fordista, produzindo uma forma de trabalho que tenha múltiplas habilidades em um cenário econômico instável que gera grande carga no sujeito. (ILLOUZ, 2010).

No próximo tópico do capítulo, abordarei as implicações educacionais desse cenário de capitalismo emocional, procurando empreender uma análise, uma vez que está na ordem do dia a produção de um sujeito educacional que responda às demandas do cenário produtivo.

3.3 RESSONÂNCIAS DO CAPITALISMO EMOCIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Muitas vezes eu gostava da minha escola, mas às vezes eu achava muito chata, porque tinha muito destes professores que passam a matéria e aí aquela aula de ciências que você não vê como o seu corpo ou a aula de história que você não vê como a sua história, é uma data, uma coisa apartada da vida, isso atrapalha, quando o conhecimento é apartado da vida, qual o interesse?

Este excerto foi retirado de um vídeo produzido pelo Instituto Ayrton Senna, no qual a atriz Camila Pitanga fala sobre sua experiência escolar. No decorrer do vídeo, Viviane Senna coloca que a escola sempre privilegiou aspectos cognitivos, mas o mundo mudou e está precisando de mais do que isso. Segundo ela, o mundo precisa de habilidades como cooperação, trabalho em equipe e tolerância. Há uma defesa do caráter prático e utilitário da educação. O que seria um currículo socioemocional? Para o referido instituto, um currículo socioemocional é construído a partir de componentes inovadores. Nesse currículo, busca-se dar um tratamento integrador aos conhecimentos disciplinares entre si e com os anseios dos alunos. O currículo se configura como flexível e customizável, sendo, portanto, adaptável a todas as realidades. Tudo isso é guiado por uma matriz de competências que estabeleça concretamente os resultados das aprendizagens, tanto cognitivas quanto socioemocionais.

Conforme um documento publicado pela OCDE (2015, p. 15),

Pais, professores e empregadores sabem que crianças talentosas, motivadas, focadas em resultados e que age colegiadamente são mais propensas a superar dificuldades, ter um bom desempenho no mercado de trabalho e, conseqüentemente, alcançar sucesso na vida.

Esses exemplos sugerem que o currículo escolar deve ser alinhado às demandas dos alunos, aos questionamentos que estes trazem e, desse modo, promover os aspectos emocionais e sociais implicados no cotidiano, na vida, enfatizando o aprendizado prático “conectado” à formação da personalidade do aluno com vistas ao sucesso. Essa proposta de reforma curricular se baseia nos pressupostos do currículo integral, ou paradigma holístico, o qual tem por eixo central a noção de que a aprendizagem se dá ao longo da vida e de que o currículo deve, portanto, apoiar o desenvolvimento e os interesses da criança; o currículo, nesse aspecto, é aberto e trabalha a partir das experiências. Pesquisadores do currículo holístico descrevem que a repetição e a memorização são práticas que fragmentam a aquisição de conhecimento. (IAS, [20-?]). Nesse sentido, busca-se desenvolver um indivíduo que tenha a noção do todo e crie, em vez de apenas reproduzir. Esse paradigma holístico vê o professor como um facilitador da aprendizagem, e, ainda, este deve promover o encontro da teoria com a prática.

Trago essas definições, pois acredito que essas propostas de reformulação curricular trazem muito do capitalismo emocional que foi demonstrado no item anterior do capítulo e que podem refletir e impactar a escolarização e a subjetivação dos indivíduos. Termos como competências socioemocionais, currículo integral, habilidades para o século XXI e paradigma holístico não são ocasionais, mas são inúmeros os discursos e defesas desse currículo que se proliferam no cenário brasileiro. São, portanto, recorrentes os debates educacionais a respeito dessa reforma, com a disseminação de uma nova gramática formativa.

O argumento central utilizado de modo recorrente pelos pesquisadores é que uma educação de qualidade possibilita a formação de pessoas mais eficientes economicamente, pois tem efeitos diretos sobre fatores socioeconômicos, como aumento de emprego, renda e escolaridade e a redução de riscos, como número de gestações indesejadas, de atitudes violentas, dentre outros aspectos que trazem prejuízos para o desenvolvimento do país. (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 177).

Conforme aponta Macedo (2017a), em estudo recente, a formulação de uma base nacional curricular engendra o funcionamento de uma normatividade neoliberal. Para Brown (2015), citada por Macedo (2017a, p. 509), essa normatividade pode ser compreendida como “uma forma peculiar de razão que configura todos os aspectos da existência em termos econômicos”. A normatividade neoliberal pode ser compreendida como uma economização da

vida, a qual não estaria atrelada à monetarização, mas à indicação de que a ordem semântica está mudando da política para a economia. Desse modo, a educação de qualidade fica restrita à aquisição de competências ou habilidades capazes de tornar o sujeito capital humano. (MACEDO, 2017a).

À medida que a vida e os processos de ensino e aprendizagem passam a ser explicados através de interesses individuais pautados pelo componente econômico, a vida se torna um capital e os currículos escolares passam a ser mobilizados por relações utilitaristas. Atenta Lenoir (2016) que o utilitarismo remete à busca pela satisfação de um interesse individual, tendo a dimensão econômica como único vetor do comportamento humano. Nesse sentido, os currículos são engendrados mediante o imperativo da utilidade dos saberes obtidos, com o retorno econômico como centro. Tal preocupação é evidenciada no excerto a seguir:

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. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como **a perseverança, o autocontrole e a resiliência**, têm a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem. (OCDE, 2015, p. 17, grifos meus).

Essa economização da vida pode ser compreendida como uma importante dimensão do neoliberalismo, a qual supõe um prolongamento da racionalidade econômica para campos não econômicos *a priori*. Como resultado desse prolongamento, há uma naturalização do mercado enquanto orientador das vidas contemporâneas, ou seja, o neoliberalismo, para além de uma racionalidade econômica, pode ser entendido também como uma forma de vida movida pelo interesse econômico e o empresariamento de si.

Ao criar mundos, o capitalismo contemporâneo mobiliza novos dispositivos de constituição subjetiva. Ainda que consideremos a pertinência e a atualidade deste diagnóstico, vale a pena acrescentar outro componente como forma de precisar nossas ferramentas conceituais para investigar as derivações subjetivas do capitalismo contemporâneo, qual seja: a dimensão emocional. (SILVA, 2017a, p. 704).

Para Silva (2017a), o capitalismo contemporâneo está cada vez mais emocional, e, sob tais condições, a questão do afeto se torna um aspecto imprescindível para a estruturação do

comportamento econômico. Desse modo, posso evidenciar a importância do que os organismos internacionais, como é o caso da OCDE, colocam como fundamental para o aluno hoje, como o desenvolvimento de capacidades de resiliência, autocontrole e perseverança.

Percebo até aqui o quanto a reforma curricular descrita está em estreita conexão com a grade de inteligibilidade neoliberal e sobretudo com o capitalismo emocional. Por que posso afirmar que a referida reforma traz muito do capitalismo emocional? Porque é possível identificar um interesse particular dessas reformas na questão da conduta dos sujeitos em termos de seus sentimentos, crenças e valores. “No século XXI, a gestão política da vida adquire um especial tom aonde o giro sobre o afetivo constitui um eixo chave das políticas e dos debates contemporâneos”. (GRINBERG, 2017, p. 63). Dessa forma, dinâmicas de autoajuda têm permitido montar os saberes que funcionam como racionalidades da nossa época, com um interesse maior hoje na conduta dos seres humanos. Corroborando essa afirmativa, Silva (2017b), ancorado nos estudos de Popkewitz (2000), afirma que os currículos deste século enfatizam cada vez mais a conduta do aprendente; as ferramentas de tradução e inscrição do currículo estão relacionadas com a vida e, assim, têm pouco a ver com as disciplinas e o conhecimento propriamente dito.

Os repertórios de mercado se entrelaçam com uma linguagem psicológica, “produzindo um dos principais códigos com os quais expressam, conformam e guiam o eu”. (ILLOUZ, 2010, p. 17). Posso questionar, a partir desse diagnóstico proposto, como esse cenário favorece o surgimento de novas formas de organização do currículo escolar, tendo como pressuposto que compreender o impacto se torna uma tarefa complexa, principalmente em países como o Brasil, em que se experimentam processos de tradições curriculares migrantes de forma acentuada, em função da força dos organismos internacionais multilaterais. Como aponta Macedo (2017b, p. 542),

Tais tradições migram de contextos distintos em que foram produzidas em razão de demandas que só existem na contingência. Elas não têm, portanto, um sentido original a ser transplantado (sequer poderiam ser nomeadas). Ao serem mobilizadas no debate que ora fazemos no Brasil, deslocam-se no espaço e no tempo como resposta a uma outra sorte de demandas. Esse deslocamento produz novas articulações que conferem a cada uma delas sentidos, talvez mesmo, incompreensíveis em seus contextos de produção.

Macedo (2017b) atenta que, se pensarmos em tradições curriculares que migram, não podemos deixar de comentar o conceito de competência, central na terceira edição da BNCC. Esse conceito foi desenvolvido nos EUA e, nos últimos 20 anos, espalhou-se pelo mundo.

Intelectuais como Perrenoud formularam a concepção da pedagogia por competências, a qual, juntamente com os organismos internacionais, teve grande influência nas proposições de currículos por competências no Brasil.

Conforme o diagnóstico de Macedo (2017b), a grade de inteligibilidade neoliberal está pautada na terceira edição da BNCC; com esse predomínio neoliberal, o conhecimento propriamente dito fica esmaecido, uma vez que o foco agora é nas competências e habilidades. Isso é parcialmente resultado, segundo Biesta (2013), do processo de *learnification*, em que a linguagem da educação tem sido substituída pela linguagem da aprendizagem. Nesse cenário, os processos ganham destaque e os conteúdos e propósitos da educação ficam em segundo plano.

Como exemplo, posso citar a ideia onipresente de “aprender a ser”, a qual é um processo contínuo, pois aprender a ser nos remete a um processo de subjetivação que nunca está acabado, bem como à questão da educação permanente, a qual pode ser caracterizada como um investimento dos sujeitos frente às impermanências do cenário contemporâneo. Desse modo, o processo de subjetivação exige um constante aprimoramento do eu, para que este esteja preparado para encarar as impermanências e as inconstâncias do cenário contemporâneo. Posso pensar, na esteira de Camozzato e Costa (2017), que a subjetividade produzida nesse cenário é uma subjetividade flexível, a qual está continuamente sendo transformada a partir de demandas e exigências proeminentes. Essa característica flexível das subjetividades contemporâneas no contexto das competências socioemocionais é caracterizada como um processo de resiliência.

Procurando indícios dessa emocionalização pedagógica, pode-se evidenciar alguns importantes movimentos. Por exemplo, em um noticiário circulado em meados de 2014, o então presidente da Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Jorge Guimarães, afirmou que “O que queremos é criar uma massa crítica neste debate sobre as competências socioemocionais”. Assinou então acordo com o Instituto Ayrton Senna, comprometendo-se a lançar um edital de bolsas de estudos na temática. O documento prevê a criação de um programa de formação de pesquisadores e professores no campo das competências não cognitivas. Ainda no mesmo ano, noticiários apontavam a intenção do Conselho Nacional de Educação de implementar as competências socioemocionais no currículo escolar.

Atento que alguns Estados nacionais optaram por desenvolver, em suas redes de ensino, parcerias com o Instituto Ayrton Senna, a fim de desenvolver tais competências, como é o caso do Rio de Janeiro em meados de 2015 e de São Paulo em 2017.

A Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação, e o Instituto Ayrton Senna anunciaram nesta terça-feira (14) a assinatura de um memorando de entendimentos com a Unesp (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) visando formar futuros professores para o desenvolvimento das competências para o século 21, como colaboração, criatividade e resolução de problemas. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017).

O Estado do Ceará, em agosto de 2017, também aderiu às iniciativas do Instituto Ayrton Senna. Cerca de 130 escolas estaduais abordaram o desenvolvimento das competências socioemocionais. De acordo com o jornal *O povo*, o Instituto Ayrton Senna firmou parcerias ainda com os Estados de Goiás, Santa Catarina e Espírito Santo. No total, já atua em mais de 16 Estados. (ANDRADE, 2017).

O Instituto Ayrton Senna se define como “uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013). Trago esta breve consideração a respeito das reformas do Estado, bem como dos novos contornos entre público e privado, com a intenção de contextualizar a atuação do Instituto Ayrton Senna. Isso porque essa instituição, além de adquirir expressão na esfera da educação pública nos dias atuais, se torna um dos nossos focos de atenção, pois, como sabemos, fomenta a implementação das competências socioemocionais no currículo escolar. Em seu *Relatório Anual 2016*, o IAS afirma que:

Em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, o Instituto Ayrton Senna promove a implementação de soluções educacionais que ajudam a responder questões cruciais da educação pública brasileira. Em 2016, foram mais de 1,5 milhão de crianças e jovens beneficiados, sempre por meio da formação de educadores, em mais de 660 municípios de 17 Estados brasileiros. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016).

O referido instituto possui, como diagnóstico, que a educação pública não é de qualidade, e, portanto, sua missão é contribuir para superar os problemas do sistema público. Parte do pressuposto de que possui a fórmula para melhorar a qualidade da educação, a qual, se adotada, terá como consequência a superação dos problemas e dos atrasos da educação brasileira. Segundo o *site* do Instituto, “a chave para preparar as novas gerações para viver no século 21 é a educação integral. Num mundo cada vez mais complexo, dinâmico, diverso e incerto, é preciso preparar as crianças e jovens a fazer e perseguir escolhas que resultem em um futuro melhor para elas e para o mundo”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018).

A aplicação dos programas do instituto se faz sob a alegação de que o objetivo é superar os déficits e atrasos da educação brasileira que impedem o sucesso do aluno, como

analfabetismo, defasagem idade/série e evasão escolar. Com 20 anos de atuação, afirma procurar promover o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes em suas múltiplas competências, através do desenho e da implementação de soluções educacionais inovadoras nas áreas de gestão, pedagogia, avaliação e políticas públicas, conforme apontam Primi e Santos, (2014).

Conforme Costa e Gutierrez (2011), o IAS, por ser uma instituição que se denomina beneficente e filantrópica, está isenta de tributos e impostos. De acordo com as autoras, que fazem parte de uma pesquisa nacional sobre os impactos das parcerias entre municípios e o IAS, o patrimônio do referido instituto era, em 2011, de aproximadamente 82 milhões de reais, com um percentual de crescimento de 54,7% ao ano, estimulado pelas campanhas de doações, bem como pelas parcerias firmadas. Segundo as pesquisadoras, a partir de meados de 2009, o instituto passou a ser contratado pelo MEC para disseminar seus programas “Acelera Brasil” e “Se Liga”, com um contrato de R\$ 31.502.138,00¹¹ pagos pelo FNDEB.

Encaminhando para o encerramento do capítulo, posso concluir afirmando que as mudanças advindas do cenário neoliberal, com o Estado encolhendo sua atuação em termos biopolíticos e tendendo a ser parceiro do mercado, têm como consequência a disseminação do modelo de empresa para todos os âmbitos da vida humana. Desse modo, competir para obter lucros passou a ser prática naturalizada no cotidiano da nossa sociedade. Tal sociedade foi caracterizada, em nossas análises, como uma “sociedade do desempenho”, em que o sujeito busca sempre se superar, à medida que ele próprio é sua entidade de competição, experimentando uma liberdade paradoxal – livre de coações externas, o sujeito-empresário de si passa a explorar a si próprio.

Atualmente, conceitos como responsabilização, incerteza e tensão fazem parte do cenário de trabalho contemporâneo. Conforme vimos, na esteira de Han (2014), hoje a biopolítica não responde estritamente às exigências do neoliberalismo, uma vez que este descobre a psique como força produtiva. O capital humano valorizado em nosso tempo é aquele baseado em um saber que não é formal, que é oriundo da experiência que pertence à cultura do cotidiano. Trata-se de um saber que perpassa os valores, atitudes e crenças dos sujeitos e, como consequência ou causalidade imanente, entra no léxico da educação escolarizada e nas propostas de inovação curricular.

Essa ênfase nas emoções, na motivação e na cooperação é oriunda do que Eva Illouz (2007) chama de capitalismo emocional, que pode ser caracterizado como uma cultura em que

¹¹ Há divergência no valor total desse contrato, pois, no Balanço Social de 2010, é informado como sendo de R\$18.404.375,00.

práticas e discursos emocionais e econômicos se configuram mutuamente. Nesse sentido, termos como competências socioemocionais, habilidades do século XXI e paradigma holístico são disseminados nas propostas de inovação educacional. Trazendo para o currículo escolar, deparamo-nos com uma ênfase sobre a conduta dos alunos, em um contexto em que as ferramentas de tradução e inscrição do currículo estão relacionadas com a vida; dessa forma, o conhecimento propriamente dito fica esmaecido, ocorrendo uma “emocionalização pedagógica”. (SILVA, 2017a).

Como vimos no decorrer deste capítulo, a escola e o currículo não ficam imunes às modificações que acontecem no mundo, principalmente no mundo produtivo. Assim, torna-se necessário considerar que, a partir da publicação da terceira edição da BNCC, em conjunto com a forte influência que o Instituto Ayrton Senna vem ganhando em Estados nacionais, bem como a influência da OCDE, a discussão das competências socioemocionais na escola passará a ter grande destaque, orientando práticas pedagógicas e currículos escolares. No próximo capítulo, abordarei os pressupostos de análise que nortearão o entendimento das políticas curriculares, especificando onde a presente pesquisa se ancora e detalhando o caminho percorrido para a seleção dos documentos que comporão o material empírico, assim como os critérios para sua escolha.

4 PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE PARA AS POLÍTICAS CURRICULARES: UM ITINERÁRIO METODOLÓGICO

As políticas curriculares, implementadas nas últimas duas décadas, repousam sob o interesse da política neoliberal vigente, colocando a educação em estreito vínculo com o desenvolvimento econômico do país. Veiga-Neto (2013, p. 1), ao referir-se à centralidade ocupada pelas avaliações em larga escala nas políticas curriculares contemporâneas, ressalta que “a lógica político-econômica do nosso país tem se pautado pelo catecismo neoliberal”. O pesquisador brasileiro nomeia essa centralidade nas avaliações como “delírios avaliatórios”, através dos quais se reduzem os espaços de liberdade aos dispositivos que controlam e avaliam os sujeitos. Muito além do currículo, ao se multiplicarem na atualidade, tais delírios possuem relações com a lógica de mercado.

Sob outra perspectiva, Libâneo (2016) argumenta que, com a influência dos organismos internacionais na educação, dá-se uma ênfase importante a um currículo instrumental que se restringe, com frequência, a um “kit” de sobrevivência social para uma empregabilidade precária, esmaecendo conteúdos científicos e culturais significativos. Esse esmaecimento de conteúdos científicos, segundo Libâneo (2016), acaba levando a formas de exclusão social dentro da própria escola. “É nesse contexto que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais”. (LIBÂNEO, 2016, p. 44). A educação, nesse aspecto, passa a ser um importante instrumento para o êxito do capitalismo globalizado. Pacheco (2003), por sua vez, argumenta que o neoliberalismo contemporâneo impõe uma estratégia apresentada como sendo a única viável para a modernização da sociedade, onde parâmetros de mercado substituem a lógica estatal; portanto, as políticas curriculares, nessa linha de pensamento, ganham um caráter de utilidade.

Quando examino criticamente as pautas das políticas curriculares contemporâneas, em interface com o neoliberalismo, noto uma nova gramática educacional, voltada para a constituição de uma subjetividade específica¹². Isso se dá pelo fato de que o currículo é também “parte da própria prática de ordenar e regular os sujeitos de acordo com as normas pré-estabelecidas”. (BUTLER, 2015, p. 202 citada por MACEDO, 2017a, p. 547).

Nesse sentido, acredito que toda política curricular solicita que sejam empreendidos alguns percursos para o seu entendimento, bem como o conhecimento do contexto que

¹² Falar de subjetividade implica compreender que estas são forjadas no interior das configurações socio-históricas em que se situam, sendo, portanto, da ordem da produção (CAMOZZATO; COSTA, 2017).

influencia o relevo de alguns aspectos curriculares em detrimento de outros. Logo, parte-se do entendimento de que mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas interferiram na organização do trabalho e, em consequência, nas políticas educacionais e curriculares. (LOPES, 2004).

Para Pacheco (2003), as políticas curriculares, em termos formais, representam um conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado, ou seja, na medida em que a política regula, ela também se torna um primeiro condicionante para o currículo. Em sua percepção, “a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo”. (PACHECO, 2003, p. 14). Posso pensar, na esteira do autor, que uma política curricular simboliza o discurso do Estado em um dado momento histórico; assim, são textos macropolíticos que trazem em sua concepção resultados de diferentes alianças e interesses presentes na produção de tais textos. Nesse sentido, importa destacar que não seria conveniente conceituar que a produção de documentos normativos é feita de forma linear e consensual, visto que são inúmeros os conflitos e pressões formais e informais sobre as decisões tomadas para a produção dos textos produzidos para a escola por meio de ações externas a ela.

Nas palavras de Lopes (2004), de outra perspectiva, toda política curricular é constituída de propostas, assim como de práticas curriculares; é, portanto, impossível separar essas duas esferas de constituição das políticas ou negligenciar tal inter-relação. As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos produzidos, “mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. (LOPES, 2004, p. 111). Isso não significa certamente desconsiderar o poder que o Estado possui na produção de políticas, mas cabe considerar que as práticas desenvolvidas na escola também produzem sentidos para as políticas.

Corroborando tal afirmativa, Pacheco (2003) define que a política curricular é, ao mesmo tempo, processo e produto, envolvendo tanto a produção de textos quanto a realização de práticas. Isto é, se, na instância administrativa, a política curricular é produzida, é na prática escolar que ela é legitimada. Dessa maneira, não se pode, segundo o autor, considerar a política curricular com base apenas no nível da concepção ou no nível da implementação, pois os dois momentos são cruciais. Atenta o autor que a passagem da concepção para a implementação se dá através de inúmeros filtros, os quais podem acrescentar novos sentidos e entendimentos para as políticas, dependendo do contexto em que estão inseridas. “As políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com a capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos”. (PACHECO, 2003, p. 27-28).

No que tange aos estudos na área de políticas curriculares, Pacheco (2003) coloca que poderíamos diferenciar duas vertentes de análise predominantes, a saber: o modelo de racionalidades técnicas e o modelo das racionalidades contextuais. O modelo de racionalidades técnicas percebe o currículo sob uma visão de matriz técnica, em que as decisões políticas são tomadas em nível macro, dotando a prática de sentido, sem a possibilidade de novos entendimentos para as decisões macro. Nesse modelo, às escolas cabe apenas reproduzir os parâmetros estabelecidos nas diretrizes. “O currículo seria, assim, perspectivado como um produto que é oferecido e não como um projeto que deve ser compreendido, interpretado e transformado”. (PACHECO, 2003, p. 26). Por sua vez, o modelo de racionalidades contextuais possibilita a interpretação das políticas curriculares de uma forma crítica e emancipatória, em que se leva em consideração as diferentes racionalidades políticas que perfazem o currículo, bem como se questionam criticamente as finalidades da educação. “Sob esta grade de entendimento, o currículo é compreendido como uma ‘prática’ que produz efeitos no âmbito do saber, do poder e das subjetividades”. (SILVA, 2015, p. 201).

Ancorada na perspectiva das racionalidades contextuais, compreendo que a produção de políticas curriculares não deve ser entendida como uma técnica pronta a ser implementada na prática escolar, mas percebida como um processo amplo e multifacetado de construção. Tal processo é influenciado por diferentes racionalidades políticas, as quais formam um complexo quebra-cabeças que adquire sentidos pelas fronteiras conquistadas em momentos diferentes.

A partir dessa perspectiva de análise, apresentarei três pressupostos que nortearão o entendimento das políticas curriculares analisadas neste trabalho. Inicialmente, abordarei a ênfase contemporânea no processo de individualização, compreendido como um processo necessário para o capitalismo atual, o qual não atua somente nas instituições, mas também na produção de subjetividades. O segundo pressuposto refere-se à flexibilização, entendida como forma de individualizar os processos formativos adequados a cada perfil. Por fim, abordarei o conceito de desempenho, buscando compreender a que demandas esse conceito responde nas políticas curriculares contemporâneas.

Os conceitos de individualização, flexibilização e desempenho serão mobilizados como operadores analíticos para a condução do estudo das políticas curriculares, ora funcionando como categorias, ora sendo mobilizados enquanto ferramentas de análise. A escolha desses conceitos foi derivada da problematização e do diagnóstico evidenciados nos capítulos anteriores. Uma ressalva ainda é importante: não entendo que a definição prévia dos operadores analíticos defina os resultados da investigação; pelo contrário, servem como lentes para a aproximação com campo empírico selecionado.

4.1 INDIVIDUALIZAÇÃO

O primeiro pressuposto que explicitarei está interessado em olhar para a ênfase na individualização contemporânea, bem como no exercício sobre si mesmo, visto como forma de se conduzir e se aperfeiçoar permanentemente. Abordarei, neste item, como nos transformamos em indivíduos de autocontrole, a partir de técnicas de individualização oriundas dos discursos de autoajuda marcados pela lógica de empresariamento de si (típicas do caráter neoliberal explicitado nos capítulos anteriores), além de buscar entender como essas técnicas se tramam no interior das políticas curriculares.

Sob uma perspectiva foucaultiana, Marín-Díaz (2012) considera os diferentes exercícios e técnicas de individualização que acompanham as nossas experiências como indivíduos e apresenta a análise de exercícios e “técnicas de si” promovidos pelos discursos de autoajuda, compreendidos pela autora como uma das principais estratégias utilizadas, no último século, na condução de si e dos outros. A pesquisadora aponta que, na Modernidade, as subjetividades se organizaram com base em técnicas disciplinares, práticas de autocondução e individualização. Nesse momento histórico moderno, as técnicas de instrução, vigilância e controle fizeram parte do processo de individualização; além disso, essas técnicas foram fundamentais para a emergência de novas formas de governo de caráter liberal.

Na sociedade contemporânea, caracterizada por Noguera-Ramirez (2009) como uma “sociedade de aprendizagem”, há um deslocamento de ênfase na instrução para a ênfase na aprendizagem. Através da educação, vemos aparecer técnicas destinadas à própria condução dos desejos, necessidades e interesses. Sendo assim, a educação moderna adquire mais semelhanças com a noção de conduzir do que de instruir. “Nesse momento de ênfase na educação, vemos aparecer nos discursos pedagógicos o princípio da atividade do próprio indivíduo. Ao centrar o foco da atividade educacional mais na aprendizagem do que no ensino, privilegiou-se a ação do indivíduo sobre si mesmo”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 273).

Dessa maneira, foram potencializadas determinadas técnicas de autocontrole, as quais, segundo Varela (2012), foram as condições de possibilidade do aparecimento das chamadas pedagogias psicológicas, com foco na aprendizagem e ênfase na produção de indivíduos que agem sobre si mesmos, não mais para encontrar seu definitivo “eu”, mas para se transformarem permanentemente. Essa ênfase na transformação permanente e na aprendizagem também são focos da literatura de autoajuda, o que, de certo modo, permitiu a entrada de tal literatura no cenário educativo. “Logo parece que delimitar e fixar o ‘eu’ foi o propósito da disciplina em

séculos anteriores, do mesmo modo, mudar e transformar este ‘eu’ é o propósito da aprendizagem na contemporaneidade”. (MARÍN-DIAZ, 2012, p. 282).

Importa destacar, junto com a autora que, à medida que o governo de todos e de cada um atualmente considera a aprendizagem permanente, o indivíduo não necessita mais do que a si mesmo para conseguir o sucesso e a felicidade, com o outro aparecendo como um simples elemento do meio. Para Eva Illouz (2010), nessas novas maneiras de praticar a vida, o processo de individualização aparece como uma forma de o indivíduo se preocupar e olhar apenas para si mesmo, sob a influência da doutrina terapêutica de autoajuda, a qual não permite conectar o eu privado com a esfera pública, porque foi esvaziado do conteúdo comunitário do “eu”.

Para Marín-Díaz (2012), ancorada nos estudos de Eva Illouz (2010), os discursos de autoajuda marcam uma importante ligação com diferentes instituições, como família, empresa, igreja, pela sua centralidade no “eu”. Não motivam, em princípio, um “eu” anti-institucional; pelo contrário, representam um modo poderoso para institucionalizar esse “eu”. Desse modo, agora o “eu” bem-conduzido representa o sustento dessas instituições sociais. Porém, essa centralidade no “eu” vem operando na degradação da vida dessas mesmas instituições – questão essa que estaria em estreita ligação com a racionalidade econômica neoliberal vigente.

Entendo, junto com Han (2014), que a técnica de poder do regime neoliberal se dá de forma sutil, uma vez que se ocupa de produzir um sujeito que atue de forma que reproduza por si mesmo suas coações, interpretadas pelo sujeito como liberdade. Assim, liberdade e coações coincidem-se mutuamente. Hoje em dia, o regime neoliberal introduz uma “época do esgotamento”, em que a psique passa a ser um investimento em termos de capital. Por essa questão, podemos entender que a ênfase nos processos de individualização contemporâneos é marcada pelos discursos de autoajuda, que atuam na subjetividade, entendida como força produtiva.

Em lugar de buscar pecados se buscam pensamentos negativos; o eu luta consigo mesmo como um inimigo. Os pastores evangélicos atuam hoje como agentes e treinadores motivacionais, e pregam o novo evangelho do rendimento e da otimização sem limites. (HAN, 2014, p. 28).

É possível perceber um conjunto de técnicas que atua na produção de “eus” responsáveis sobre si. Tais técnicas de individualização fazem emergir valores como autoestima, competência, autonomia, responsabilidade, etc. Marín-Díaz (2012) aponta que, nesse contexto, aparecem outros modos de pensar a educação. Aqui, noções como necessidades básicas, sociedade de aprendizagem, aprendizado permanente, competências, dentre outros, tornam-se

o eixo narrativo das discussões educacionais, somadas aos discursos de autoajuda. Desenha-se, assim, o sujeito contemporâneo, oriundo das formas de governo neoliberais em que o propósito das técnicas de si se destina principalmente em definir certas características individuais e produzir um ser em permanente transformação, flexível, adaptável e ciente de que deve mudar constantemente.

Com tal mudança na forma de pensar a educação, ela passou a depender não tanto da ação do professor em sala de aula, mas de um contexto de ações que o sujeito realiza sobre si mesmo. Nessa centralidade no sujeito, seus interesses, desejos e potencialidades aparecem como elementos centrais da articulação que vemos se desenhar entre a nova racionalidade educativa e a racionalidade governamental neoliberal da segunda metade do século XX. Corroborando essa afirmativa, Camozzato e Costa (2017, p. 155) colocam que:

A educação permanente apresenta-se, a nosso ver, contemporânea das transformações culturais que vão tornando a vida cada vez mais pós-moderna, incidindo na proliferação de investimentos para que os sujeitos se remodelem constantemente frente à diversificação incessante de demandas não apenas socioculturais, mas também políticas e econômicas.

Nesse sentido, é constituído um sujeito que deve aprender permanentemente; assim, a aprendizagem, antes de ser de conteúdo, consiste em formas de acessá-los, aprendizagens de competências para adaptar-se a diferentes espaços e atividades. (MARÍN-DIAZ, 2012). Em consonância com tal afirmativa, Rose (1998) sugere que os discursos de autoajuda podem ser conceituados como frutos de uma *expertise* da subjetividade, a qual tem baseado sua reivindicação do direito à autoridade na sua capacidade de falar sobre os aspectos íntimos e subjetivos da personalidade das pessoas. A entrada desses discursos nas intuições equivale à entrada da “alma” do cidadão nos discursos e práticas de governo, promovendo a autoinspeção, moldando desejos e buscando maximizar as capacidades intelectuais.

Essas concepções sobre a educação contemporânea permitem visualizar o que se entende por educação hoje em dia, com uma forte abrangência desse projeto que ensina a ser. Educar parece estar vinculado com a noção de que o aluno leve adiante um processo de aprendizagem permanente que depende dele mesmo. Essa ênfase nos processos de individualização percebidos aqui como modos de viver e constituir-se pode ser compreendida como um processo essencial, em que aprender se torna um imperativo para competir.

Sibilia (2012) sinaliza que características profissionais essenciais no contemporâneo demandam um sujeito criativo, autônomo, com empenho individual sem limites, sendo, portanto, o discurso de autoajuda um recurso desse arsenal. “A solução agora está nas mãos de

cada indivíduo, que deve administrar seus conhecimentos e ‘auto-ajudar-se’ a aprender sem ter de recorrer a uma autoridade com investidura institucional”. (SIBILIA, 2012, p. 127). Em termos curriculares, conseguimos constatar um direcionamento para formas de organização do trabalho escolar centradas na individualização dos percursos formativos, por um lado, e uma ênfase na composição de experiências curriculares customizadas, por outro. (SILVA, 2017b). Considerando a noção de individualização como um operador analítico, buscaremos examinar os modos como as competências socioemocionais produzem sentido no interior das atuais políticas curriculares no Brasil.

4.2 FLEXIBILIZAÇÃO

O segundo pressuposto abordado está interessado em observar a flexibilidade demandada ao sujeito contemporâneo. Essa concepção é entendida como um importante elemento para problematizar as políticas curriculares contemporâneas, uma vez que flexibilizar os itinerários formativos adequados a cada perfil de estudante é um imperativo da educação socioemocional.

Sennett (2015, p. 53), em perspectiva sociológica, define flexibilidade como “a capacidade de ceder e recuperar-se da árvore, o teste e restauração de sua forma”. O autor pontua que o comportamento humano flexível deve ter a mesma força tênsil, ou seja, ter força para adaptar-se a situações variadas. “As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas”. (SENNETT, 2015, p. 53). De acordo com o autor, acreditava-se que ser flexível geraria certa liberdade, pois se estaria aberto à possibilidade de mudanças; porém, nos dias atuais, a nova economia trai essa vontade pessoal de liberdade. “A repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criar condições que nos libertem”. (SENNETT, 2015, p. 54).

Essa mecânica de controle que Sennett (2015) descreve estaria sustentada em três elementos: reinvenção descontínua das instituições, especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização. Na reinvenção descontínua das instituições, o autor coloca que as estruturas hierárquicas típicas do capitalismo industrial seriam substituídas por redes elásticas e flexíveis. “Em contraste, a mudança flexível, daquela que hoje ataca a rotina burocrática, busca reinventar decisiva e irrevogavelmente as instituições para que o presente se torne descontínuo com o passado”. (SENNETT, 2015, p. 55).

O segundo elemento descrito por Sennett (2015) refere-se à espacialização flexível como sendo a antítese do sistema produtivo incorporado no fordismo, visto que as velhas linhas

de montagem foram substituídas por linhas de produção especializadas que buscam colocar no mercado produtos mais variados em um curto período de tempo. Em sua percepção, “o ingrediente de mais forte sabor nesse novo processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem as estruturas internas das organizações”. (SENNETT, 2015, p. 60). Trata-se, portanto, conforme aponta Silva (2015), da inovação permanente em que as novas tecnologias, bem como as estratégias de comunicação e a competitividade dos mercados, operam simultaneamente.

O terceiro elemento descrito pelo autor diz respeito à concentração sem centralização. Aqui, emergem outras formas de controle, descentralizando a hierarquia institucional; entretanto, impõem-se metas de produção, as quais conduzem as buscas por qualificações. “Infere-se neste cenário os modos pelos quais essas estratégias concentram poder, ao mesmo tempo em que descentram responsabilidades”. (SILVA, 2015, p. 25). Ou seja, não se tem mais clareza da estrutura de pirâmide da instituição, ao passo que esta se tornou mais complexa.

Para Bauman (2008), flexibilidade está na ordem do dia e, quando aplicado ao mercado de trabalho, significa trabalho a curto prazo, contratos precários e cargos sem estabilidade. Desse modo, uma vida segura já não é mais disponível, pois risco e insegurança são noções que regem o trabalho no mundo contemporâneo.

Na prática, isso significa impostos baixos, poucas ou nenhuma regra, e acima de tudo um “mercado de trabalho flexível”. Em geral isso significa uma população dócil, sem desejar e sem ser capaz de oferecer uma resistência organizada a quaisquer decisões que o capital possa tomar. (BAUMAN, 2008, p. 38-39).

É importante ressaltar, também na esteira de Bauman (2008, p. 99), que o princípio da flexibilidade promete um aumento da riqueza da nação; porém, “torna inevitável a crescente lacuna entre aqueles que permanecem no jogo e os que são deixados para fora”. Assim, só permanece no jogo o sujeito pós-moderno que tenha a virtude da flexibilidade, ou seja, flexibilizam-se formas de trabalho, ao mesmo tempo que se necessita, em contrapartida, de sujeitos flexíveis.

Tudo isso ocorre a nível institucional, mas, como sabemos, o capitalismo não se restringe a atuar apenas nas instituições, produzindo modos de ser e estar no mundo. A nível individual, vemos que esse processo impacta a produção subjetiva. O sujeito constituído, nesse cenário, busca permanentemente por inovações, vive o imediato, visando a novas oportunidades, bem como desenvolve a capacidade de correr riscos. Para Sennett (2015, p. 98), “estar continuamente exposto ao risco pode assim corroer nosso senso de caráter”, uma vez que

esse processo produz uma sensação de recomeço permanente. A subjetividade oriunda desse contexto deve ser capaz de assumir funções diversas e deve, ainda, possuir um “cérebro flexível readaptável a condições cambiantes”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 99), não só com a capacidade de mudar e abandonar funções e assumir novas, senão também de estabelecer conexões com outros cérebros. O trabalhador contemporâneo que vive na insegurança pela incerteza do seu trabalho deve ter equilíbrio emocional para aceitar sua condição como uma responsabilidade individual, além de ter a capacidade de criar condições para sair dessa situação e agir de forma resiliente. (SANTOS, 2015).

Nesse cenário de reestruturação produtiva, as políticas educacionais foram sendo readequadas às novas formas de trabalho. Algumas dessas reformas tomam o currículo escolar como alvo privilegiado das propostas de inovação. Como aponta Veiga-Neto (2008, p. 141),

Algumas de cunho acentuadamente tecnicista, outras de caráter humanista e outras mais de cunho claramente político e crítico, o fato é que têm sido numerosas as alternativas que, no campo do currículo, se apresentam aos educadores e aos planejadores e gestores das políticas educacionais.

De acordo com Silva (2017a), a busca pela inovação e pela resiliência orientam e configuram novos arranjos curriculares, com a flexibilização dos processos formativos, marcados, por sua vez, pela forte individualização contemporânea. Além disso, posso pensar, junto com Bauman (2008), que o aprendizado requerido na modernidade líquida possui um valor de utilidade e descarte. “O sucesso na vida (e assim a racionalidade) dos homens e mulheres pós-modernos depende da velocidade com que conseguem se livrar de hábitos antigos, mais do que da rapidez com que adquirem novos”. (BAUMAN, 2008, p. 161).

Ainda Silva (2014), investigando as políticas de constituição do conhecimento escolar vinculados aos dispositivos de customização curricular¹³, em que os próprios estudantes são interpelados a produzir seus processos formativos, aponta que esse cenário favorece uma intensa flexibilização dos processos formativos, os quais adotam como centro o interesse do aluno. Nas palavras do autor, “a intenção mobilizada, sob essa grade de inteligibilidade, posiciona-se na premissa de educar sujeitos para intervirem em um mundo competitivo e inovador”. (SILVA, 2014, p. 150)

Sibilia (2012), em outra perspectiva, aponta que as transformações do capitalismo contemporâneo são marcadas por contradições e continuidades; porém, costumam ser

¹³ Silva (2014) aponta que a palavra customização foi utilizada inicialmente pelo campo da moda dos Estados Unidos em 1990. Sua posição como dispositivo supõe que “para as formas de vida que buscam diferenciar-se de outras pessoas fazem com que os sujeitos conduzam-se com criatividade” (SILVA, 2014, p. 145).

contundentes em seus efeitos. Nesse contexto, as noções de atividade e passividade necessitam ser repensadas, uma vez que a ênfase recai sobre as potencialidades do aluno. “Certamente, esta ênfase atual no protagonismo daquele que aprende – mesmo que se trate de um menor – implica novas experiências de ensino”. (SIBILIA, 2012, p. 125). Desse modo, essas conceituações colocam o aluno como um agente ativo, possuindo, por sua vez, estreita conexão com os discursos neoliberais que enaltecem a figura do indivíduo empresário de si.

Os currículos escolares decorrentes são flexibilizados. Assim, a educação, nas palavras da autora, passa a ser oferecida em uma versão *gourmet*, no sentido de os itinerários formativos serem individualizados, regidos pelo curto prazo, pelo interesse e pela flexibilização. “Na oferta educacional contemporânea busca-se oferecer um serviço adequado a cada perfil de público, proporcionando-lhe recursos para que cada um possa triunfar nas árduas disputas de mercado”. (SIBILIA, 2012, p. 132). Já Veiga-Neto (2002, p. 182) destaca que “a divisão do currículo em disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas/optativas, prática comum há algumas décadas entre nós, permite que o aluno (cliente) escolha a configuração do produto (currículo) que vai adquirir”. O autor chama a atenção para o fato de que estudos têm apontado que essa liberdade de escolha da composição curricular ensina o sujeito a ter uma relação de consumo para com seus itinerários formativos. Em linhas gerais, defino que a flexibilização se constitui como nosso segundo operador analítico, o qual funcionará, como sinalizamos anteriormente, ora como categoria analítica, ora como ferramenta conceitual.

4.3 DESEMPENHO

O terceiro pressuposto abordado refere-se à ênfase na noção de desempenho na contemporaneidade e nas políticas educacionais. Acredito que esse pressuposto mantém relações importantes com a educação emocional, uma vez que as propostas de educação socioemocional aqui analisadas colocam como suposição a possibilidade de avaliar a emocionalidade dos sujeitos. Desse modo, a própria ideia de mensurar as características emocionais dos alunos, como propõe o IAS (2014, 2015), está relacionada em maior medida com a ideia de desempenho tão amplamente requerida nos dias atuais.

Bauman (2014) afirma que, no mundo líquido, os sujeitos são convocados a transportar seus próprios panópticos, ou seja, para o autor, a ideia de um agente fiscalizador de nossas ações se torna insustentável, visto que os indivíduos se tornam autovigilantes, com o objetivo de garantir um desempenho ininterrupto.

A servidão, com a vigilância do desempenho 24 horas por dia, sete dias por semana, está se tornando plena e verdadeiramente, para os subordinados, uma tarefa do tipo “faça você mesmo”. A construção, administração e manutenção de pan-ópticos foi transformada de passivo em ativo para os chefes, prevista nas letras miúdas de todo contrato de emprego. (BAUMAN, 2014, p. 44).

Foucault (2014), de outra perspectiva, coloca que, por volta do século XIX, o dispositivo panóptico permitia vigiar constantemente os indivíduos devido a sua arquitetura. Para o autor, o efeito mais importante do panóptico, como dispositivo moderno, era fazer com que a vigilância, mesmo que descontínua, fosse permanente em seus efeitos, isto é, um poder visível e inverificável.

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel, no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior; correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e, em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (FOUCAULT, 2014, p. 194).

Para Foucault (2014), nessa relação fictícia de vigilância, nasce uma sujeição, característica de uma sociedade disciplinar, a qual não exige força física para se efetivar. Essa sujeição acontece devido a uma relação de poder exercida por uma vigilância permanente que tudo pode ver, tornando-se ela mesma invisível. Tal sujeição se dá em relação ao outro que observa, diferentemente da modernidade líquida citada por Bauman (2014), em que o sujeito se torna seu próprio observador e os mecanismos de vigilância se tornam múltiplos. Hoje a vigilância é móvel e flexível, “foi tirada do seu lugar e confinado às partes ‘não administráveis’ da sociedade”. (BAUMAN, 2014, p. 42).

De acordo com Han (2014), essa mudança de paradigma caracteriza o que o autor denomina de sociedade de desempenho. Dessa forma, não há uma ruptura com o período disciplinar, período do panóptico, uma vez que o sujeito continua obediente; porém, há uma maximização das possibilidades de produtividade individual. É nesse cenário de autocontrole e autovigilância que há apenas uma norma que incita cada um à iniciativa pessoal. Como consequência desse cenário, são produzidos, conforme Han (2014), sujeitos depressivos: “O homem depressivo é aquele animal laborans que explora a si mesmo e, quiçá deliberadamente, sem qualquer coação estranha”. (HAN, 2014, p. 18). Segundo o autor, os adoecimentos psíquicos desse cenário são manifestações patológicas da sociedade de desempenho, que gera

cansaço e esgotamento: “O excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma”. (HAN, 2014, p. 54).

Anterior ao diagnóstico acima exposto, Lyotard (1986), analisando a posição do saber nas sociedades pós-modernas, nas quais há uma incredibilidade em relação aos metarrelatos, pontua que ocorre uma ênfase significativa em um saber pragmático que maximiza performances individuais, em descrédito de um saber formativo e emancipatório. Tal ênfase pragmática buscaria sobretudo formar as competências indispensáveis para o êxito individual nesse contexto. “A partir do momento em que o saber não tem mais seu fim em si mesmo como realização da idéia ou como emancipação dos homens, sua transmissão escapa a responsabilidade exclusiva do mestre e dos estudantes”. (LYOTARD, 1986, p. 91).

Aqui o autor pontua que um saber voltado para a ênfase no desempenho adquire conotação mercadológica; desse modo, há fornecedores e usuários de conhecimentos, produtores e consumidores da mercadoria; o saber, segundo o autor, é produzido para ser vendido. “Sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder”. (LYOTARD, 1986, p. 5). Dessa maneira, os conhecimentos não são difundidos de acordo com valores formativos ou mesmo pela sua importância política, mas sim postos em circulação como “créditos” de conhecimentos, com vistas a otimizar as performances, sejam individuais ou institucionais. “Portanto, nada de prova e de verificação de enunciados, e nada de verdade, sem dinheiro. Os jogos de linguagem científica vão tornar-se jogos de ricos, onde os mais ricos têm mais chances de ter razão”. (LYOTARD, 1986, p. 81). Assim sendo, a melhoria das performances é determinada mais pelo desejo de riqueza e produtividade do que pelo progresso do saber aonde, conforme o autor, riqueza, eficiência e verdade se entrecruzam.

Até agora vimos que a sociedade atual pode ser caracterizada como uma sociedade de desempenho (HAN, 2014), na qual o sujeito se torna autovigilante e explora uma liberdade paradoxal na medida em que as coações por ele sofridas são oriundas do próprio indivíduo que busca constantemente melhorar suas performances para aumentar sua competitividade. De outro lado, ou de forma complementar a esse processo, o saber pós-moderno adquire *status* de mercadoria (LYOTARD, 1986), sob o pressuposto de melhorar performances e desempenhos individuais; é, portanto, valorizado mediante seu caráter pragmático.

O pressuposto de desempenho se materializa na escola através da lógica avaliativa e pela ênfase na noção de competência. No que tange à questão avaliativa, Ball (2010) pontua que as constantes avaliações dos resultados escolares desenvolvem não apenas uma estrutura de vigilância, mas também um fluxo de performatividade: “A questão não é sobre a possível

certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. Trata-se ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por diferentes agentes”. (BALL, 2010, p. 39). Esse cenário, segundo o autor, é uma receita para a insegurança. Os instrumentos avaliativos são próprios da tecnologia da performance, a qual é definida, conforme Ball (2012), como uma forma de regulação que faz uso de avaliações, comparações e demonstrações como meio de controle e vigilância. Assim, a complexidade humana se reduz a uma classificação, a um ranqueamento.

A ênfase no desempenho também se materializa na escola através da noção de competência, amplamente difundida sobretudo a partir de 1980. no contexto de crise estrutural do capitalismo. (DELUIZ, 2001). Tal crise se expressou pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, o qual foi substituído pelo modelo flexível, reconfigurando toda a organização da produção. Com base nessa reestruturação produtiva, novas subjetividades e novos trabalhadores necessitam ser formados; de acordo com Lazzarato e Negri (2001), esse trabalhador deve ser mais comprometido afetivamente com a organização e com a produtividade do seu trabalho.

É nesse contexto que a “gestão por competências” passou a ser referencial teórico e prático na forma de gerenciar pessoas. Para o capitalismo, a gestão por competências pressupõe dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as impermanências do processo produtivo. Nessa conjuntura, as empresas identificam as competências essenciais para cada função, valorizando inclusive aspectos subjetivos, o “saber-ser” do funcionário. (DELUIZ, 2001).

A ênfase no desempenho, com o indivíduo maximizando processos de autovigilância e sendo submetido ao rigor da performatividade, se materializa na escola, como vimos em maior medida pelas métricas (eficiência mensurável) e pela ênfase na noção de competência. Tal cenário produz sujeitos depressivos (HAN, 2014), mas também, e sobretudo, produz, como aponta Ball (2010), uma estrutura ética, no sentido de remodelar as próprias identidades, as quais, para satisfazer o fluxo de performances, se basearão na lógica da competição. “Constantes dúvidas sobre quais julgamentos podem estar em jogo em qualquer altura significam que se deve prestar atenção a toda e qualquer comparação”. (BALL, 2010, p. 40). Ou seja, o indivíduo se articula dentro de jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade.

Com base nesses três pressupostos apresentados, acredito estar equipada para analisar os documentos selecionados que versam sobre a implementação das competências socioemocionais na escola. A escolha dos três pressupostos (individualização, flexibilização e desempenho) foi feita devido à ênfase nesses processos nos documentos analisados como

operadores analíticos, servindo como lentes para a aproximação do campo empírico selecionado. Percebe-se inicialmente que os três pressupostos possuem estreita relação com o mercado de trabalho, o que fica saliente também nos documentos propagados pelos organismos internacionais e nacionais sobre as competências socioemocionais.

Individualização, flexibilização e desempenho são noções que possuem estreita conexão com o “*ethos* terapêutico contemporâneo”, pois esse *ethos* colaborou para a transformação do que é ser competente hoje. Para Safatle (2016), parte das críticas ao modelo fordista/taylorista veio da classe psicológica contrária à burocratização, ao trabalho rotineiro e mecânico que exigia do empregado um adestramento corporal. O discurso psicológico buscava o reconhecimento de uma forma produtiva em que se expressasse a subjetividade do empregado, reivindicando a humanização da empresa capitalista fundamentada na otimização dos recursos psicológicos. Após delineados os pressupostos que serão levados em consideração no entendimento dos documentos analisados, abordarei, na próxima seção, a materialidade da pesquisa, buscando evidenciar os documentos selecionados para compô-la, os critérios de escolha e como tais documentos serão lidos.

4.4 A MATERIALIDADE DA PESQUISA

Nesta seção da pesquisa, apresento o tratamento dado aos documentos que foram organizados segundo os objetivos da presente investigação. Procuo desenvolver algumas informações que considero pertinentes para compreender a metodologia empregada, acreditando, junto com Pimentel (2001), que é importante que as decisões tomadas e o tratamento dado aos documentos façam sentido ao leitor.

Procurando entender como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar e a quais mecanismos elas respondem, realizei um movimento de recolha de materiais que tivessem relação com a temática. Essa busca por informações contidas em documentos, reportagens de jornais, vídeos, artigos, dentre outros, tem sido chamada, na pesquisa acadêmica, de análise documental. Desse modo, os documentos, na presente pesquisa, serão primordiais para a compreensão do assunto estudado, uma vez que extrairei deles toda a análise, interpretando-os, de acordo com os objetivos da investigação proposta. (PIMENTEL, 2001).

Neste tópico, tenho por objetivo explicitar os documentos que constituirão a materialidade da pesquisa, bem como o tratamento metodológico que será dado a eles. Os documentos, de acordo com May (2004), podem ser conceituados de diversas formas. Para

alguns pesquisadores, são reflexos da realidade; já para outros, os documentos são representativos dos requerimentos práticos para os quais foram construídos, ou seja, são percebidos como representativos de algum padrão social, aceitando, assim, o conteúdo do documento sem nenhum questionamento. Afastando-se da concepção de que o documento independe da realidade social, penso, junto com o autor, que os documentos podem ser entendidos como meios através dos quais se expressa o poder social. É interessante tanto o que deixam de fora como o que neles está contido, sempre olhando-os levando em conta o contexto de sua produção. Ou seja, há aqui uma compreensão alargada do que se entende por documento que não se restringe ao documento escrito como um fim em si mesmo, mas é reflexo da sociedade que o fabricou.

Assim, aquilo que as pessoas decidem registrar, incluir, ou deixar de fora, é informado pelas decisões que se relacionam ao ambiente social, político e econômico dos quais são parte. Como todas as ciências sociais e naturais, a história é receptiva à manipulação e à influência seletiva. Ao realizar pesquisa documental, deveríamos estar cientes destas influências e não supor que os documentos são artefatos neutros do passado. (MAY, 2004, p. 228).

Nesse amplo processo de garimpagem de documentos, não busquei *a priori* definir um tipo de documento que faria parte da pesquisa. Pimentel (2001) chama esse primeiro movimento em busca dos documentos de processo de “garimpagem”, em que o pesquisador busca empreender um movimento de recolha do material, o qual muitas vezes é conduzido pelo próprio processo investigativo. A localização dos documentos, em um primeiro movimento de pesquisa, é variada, sendo a própria natureza do estudo que orienta o pesquisador para determinadas fontes.

Devido ao volume de materiais encontrados, principalmente em forma de vídeos e matérias de *sites* da *internet*, optei por priorizar a análise de documentos impressos entendidos como representativos do tema a ser estudado. Penso, junto com Pimentel (2001), que, nesse primeiro momento de garimpagem, importava tão somente a obtenção de informação sobre o tema advinda de publicações, artigos, vídeos, relatórios, entre outros. Porém, com o refinamento dos objetivos da pesquisa, alguns critérios necessitavam ser estabelecidos para delinear sua trajetória. Assim, optei por trazer para o estudo documentos impressos advindos de organismos internacionais, nacionais e legislativos que tivessem relação com o tema de pesquisa, sendo, portanto, fonte da presente pesquisa documental fontes primárias e secundárias.

Desse modo, os documentos escritos, para Cellard (2012), são compreendidos como todo texto escrito, manuscrito ou impresso registrado em um papel. A pesquisa documental é aquela realizada com base em documentos contemporâneos ou retrospectivos considerados cientificamente autênticos. Para o autor, a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, conceitos, grupos, comportamentos, mentalidades, práticas, dentre outras. “Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador”. (CELLARD, 2012, p. 295).

À luz de uma perspectiva sociológica, a presente pesquisa busca entender como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar, bem como compreender a quais mecanismos elas respondem. Dessa maneira, a pesquisa trabalha com o tempo presente, admitindo, junto com Cellard (2012), que a falta de distância com o tempo estudado pode complicar a tarefa do pesquisador; assim, torna-se necessário conhecer o contexto político, econômico, social e cultural que propiciou a produção de um documento determinado.

A análise documental pode ser interpretada como constituída de duas etapas: a primeira, de recolha do material, e a segunda, da análise desse material empírico, especificando como esse material será lido. Mas, nesse processo de recolha/garimpagem, como proceder para tornar os documentos inteligíveis? Para Flores (1994 citado por CALADO; FERREIRA, 2004), uma forma de tornar a recolha de dados mais produtiva é proceder simultaneamente a uma pré-análise dos textos, movimento este que pode orientar o pesquisador a uma nova recolha documental ou dar prosseguimento para a análise propriamente dita.

Consideramos, conforme Cellard (2012), que, para tornar os documentos inteligíveis e empreender uma análise preliminar, necessitamos, como pesquisadores, tomar algumas precauções. A primeira precaução se refere à autenticidade dos documentos, não esquecendo de verificar a procedência do documento. A segunda precaução diz respeito ao contexto em que o documento foi produzido. “Parece-nos evidente que, para produzir uma análise por menos que seja rica e crível, o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interpreta”. (CELLARD, 2012, p. 300). O autor aponta que essa etapa é crucial para que o pesquisador esteja em condições de interpretar o documento. A terceira precaução é pesquisar a identidade dos autores do texto analisado para avaliar melhor sua credibilidade. A quarta precaução se refere à natureza do texto ou seu suporte antes de tirar conclusões e, por fim, delimitar os conceitos-chave, ou seja, a frequência com que determinado segmento aparece no texto, principalmente quando se pretende comparar vários documentos da mesma natureza.

Cellard (2012, p. 303) aponta que “deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados”. Em outras palavras, nesta pré-análise, buscar-se-á identificar a linha-mestra que conduz os documentos, procurando entender como a argumentação se desenvolve e quais são as partes principais da argumentação, para ajudar a montar o quebra-cabeças. Desse modo, penso, junto com Cellard (2012), que a qualidade de uma pesquisa resulta, em certa medida, nas precauções críticas tomadas pelo pesquisador frente aos documentos e frente também a sua própria postura. Sendo assim, deve-se desconfiar de uma análise simplista que não produza tensões, mudanças e dúvidas. Nesse sentido penso, junto com Cellard (2012, p. 307), que:

Deve-se desconfiar de uma análise que se baseia em uma pesquisa pobre, na qual o pesquisador só considera alguns elementos do contexto e uma documentação limitada, visando formar explicações sociais. Uma análise confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes, pessoas ou grupos representando muitos interessantes diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser. Além dessa necessária abertura de espírito diante dos dados potenciais também é preciso contar com a capacidade do pesquisador em explorar diferentes pistas teóricas, em se questionar, em apresentar explicações originais.

A partir desse pequeno percurso de entendimento acerca da metodologia de análise documental, posso compreender esse método investigativo com base nos seguintes critérios:

- a) é necessário compreender o contexto, social, econômico, cultural e político em que o documento foi escrito;
- b) deve-se manter um espírito crítico perante as informações contidas nos documentos, como aponta Cellard (2012, p. 296): “O pesquisador que trabalha com documentos deve desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condições de fazer uma análise em profundidade do seu material”;
- c) o pesquisador deve manter-se flexível, estando consciente de que novos caminhos e novas interpretações podem mudar o itinerário da pesquisa mediante a análise exaustiva dos documentos.

Para a presente pesquisa, obter um *corpus* documental satisfatório, foi necessário fazer vários movimentos de coleta de informações, desde a consulta de utilização de documentos escritos em todas as teses e dissertações elencadas no item 2.2 desta pesquisa até a consulta a informações em diferentes frentes, como o Instituto Ayrton Senna, a OCDE e a UNESCO, por entender que esses organismos estão à frente desta proposta de inovação curricular. Procurou-

se ainda coletar documentos que inspiraram a proposta de inovação curricular, como é o caso do documento *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), definido como um marco importante para o debate sobre as competências socioemocionais.

Procurei ainda ler todas as edições do *Pisa em Foco* entre os anos de 2011 a 2018. Tal boletim, produzido pela OCDE, referencia a educação socioemocional frequentemente. Por mais que o boletim seja direcionado ao ensino médio apenas, demonstra claramente sua preocupação em formar o trabalhador necessário para o século XXI. Acredito ainda que os primeiros movimentos de implementação de uma educação socioemocional no Brasil aconteceram no ensino médio, porém não se tem por pretensão fixar-nos apenas nesse nível de escolarização, uma vez que, em várias passagens dos documentos, é afirmado que investir no aprendizado das emoções precocemente traria melhores resultados. De todo modo, creio que a inovação começou pelo ensino médio, como justificado pelo artigo 81 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que autoriza o oferecimento do ensino médio experimental com proposta diferenciada e com vistas à formação plena do aluno.

Para organizar os documentos coletados, foi necessário criar alguns critérios de seleção:

- a) eleger os documentos escritos advindos de organismos internacionais, nacionais e legislativos, por entendê-los como formadores de pressupostos para a reformulação curricular;
- b) delimitar a busca por documentos escritos entre 1996 e 2018, por entender que os quatro pilares (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer, e aprender a aprender) estabelecidos pelo Relatório Delors (DELORS, 1998) estabelecem pontos de contato importantes para a possibilidade da educação socioemocional.

4.5 ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL COLETADO

Com o objetivo de organizar os documentos selecionados para compor o presente trabalho, foram definidos três blocos distintos. O primeiro bloco de documentos é composto por documentos oriundos do Instituto Ayrton Senna; o segundo bloco compreende documentos oriundos da OCDE; e o terceiro bloco contém documentos normativos ou documentos que serviram como modelo para a justificativa das reformas emocionais propostas. Importa destacar que os organismos multilaterais citados atuam muitas vezes em conjunto; porém, os critérios de divisão foram estabelecidos conforme o protagonismo do organismo perante o documento formulado.

Para cada documento, foi criada uma ficha de leitura, contendo trechos considerados importantes, palavras-chave e assuntos recorrentes. Procurou-se observar os aspectos centrais dos documentos selecionados para prosseguir com uma pré-análise. Acredito, em conformidade com Cellard (2012, p. 304), que “a leitura repetitiva dos documentos permite tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável”. Conforme Pimentel (2001), a busca por delimitar os termos-chave em uma pré-análise foi motivada pelo objetivo de instrumentalizar a análise dos conceitos fundamentais destacados nos documentos. Tal seleção inicial dos termos-chave foi definida por dois fatores: o primeiro refere-se à frequência com que essas palavras que expressam uma argumentação aparecem, e o segundo critério olha para o contexto em que essas palavras são elencadas como representativas de algum elemento significativo do documento. A leitura dos documentos seguiu a ordem dos blocos expostos a seguir nos Quadros 3 a 5.

Quadro 3 – Bloco 1

Título	Caracterização do material	Palavras-chave / Eixos norteadores	Nº de páginas	Ano
A importância socioeconômica das características de personalidade	Artigo / IAS	Discute-se o papel desempenhado por atributos de personalidade na determinação de diversas dimensões de bem-estar na vida adulta. Além de mostrar evidências de como tais atributos se formam e determinam resultados individuais, via os estudos de James Heckman. O artigo apresenta situações em que políticas públicas – em especial educacionais – são capazes de afetar o desenvolvimento não cognitivo das pessoas. Palavras-chave: Habilidades/talentos, talentos maleáveis, mensuração.	42	2014
Global education leaders' program Brasil – Habilidades Socioemocionais – Impacto, Avaliação e Resultado	Relatório / Porvir, IAS	O documento reforça, segundo estudos de Oliver John, que as características pessoais podem ser aprimoradas antes e depois do período escolar. Deste modo a escola deve se alinhar as aspirações de cada aluno a fim de estimular e impulsionar seu desenvolvimento. Tal atitude melhora os índices de aprendizado dos alunos. Mas, para saber se tal intervenção é de fato exitosa o documento aponta a necessidade de avaliar os atributos socioemocionais alegando a factibilidade do instrumento proposto pelo Instituto Ayrton Senna. Palavras-chave: Avaliação, desafios do século XXI, aprimoramento de características individuais.	6	Sem data

Competências socioemocionais: material de discussão	Material de discussão/ IAS/UNESCO	O documento aponta a necessidade de desenvolver um conjunto de competências necessárias para o enfrentamento dos desafios do século XXI, que vão além das habilidades cognitivas, alegando a ineficácia de acúmulos de conhecimento. O material aponta a necessidade de formulação de políticas públicas para a reestruturação curricular, o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento de parâmetros básicos de funcionamento, a necessidade de avaliação e institucionalização das inovações. Palavras-chave: Aprendizagens significativas, educação do século XXI, competência, reestruturação curricular, formação de professores, sistema de avaliação <i>SENNA</i> .	25	[201-]
Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas	Relatório produzido pelo IAS/OCDE e SEEDUC	O relatório aponta a importância do desenvolvimento intencional das competências socioemocionais necessárias para a superação dos desafios do século XXI, uma vez que, tais competências beneficiam resultados na vida adulta. Para comprovar tal afirmação, o relatório demonstra as fases de implementação do projeto-piloto desenvolvido na rede estadual do Rio de Janeiro, visto pelos formuladores como um projeto pioneiro em medidas de larga escala de cunho socioemocional na escola. O documento descreve o êxito na formulação de tal ferramenta (<i>SENNA</i>) alegando consistência interna. Palavras-chave: Aprendizagens significativas, perseverança, autonomia, curiosidade, <i>Big Five</i> .	93	2014

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Bloco 2

Título	Caracterização do material	Palavras-chave / Eixos norteadores	Nº de páginas	Ano
A importância socioeconômica das características de personalidade	Artigo / IAS	Discute-se o papel desempenhado por atributos de personalidade na determinação de diversas dimensões de bem-estar na vida adulta. Além de mostrar evidências de como tais atributos se formam e determinam resultados individuais, via os estudos de James Heckman. O artigo apresenta situações em que políticas públicas – em especial educacionais – são capazes de afetar o desenvolvimento não cognitivo das pessoas. Palavras-chave: Habilidades/talentos, talentos maleáveis, mensuração.	42	2014

Global education leaders' program Brasil – Habilidades Socioemocionais – Impacto, Avaliação e Resultado	Relatório / Porvir, IAS	O documento reforça, segundo estudos de Oliver John, que as características pessoais podem ser aprimoradas antes e depois do período escolar. Deste modo a escola deve se alinhar as aspirações de cada aluno a fim de estimular e impulsionar seu desenvolvimento. Tal atitude melhora os índices de aprendizado dos alunos. Mas, para saber se tal intervenção é de fato exitosa o documento aponta a necessidade de avaliar os atributos socioemocionais alegando a factibilidade do instrumento proposto pelo Instituto Ayrton Senna. Palavras-chave: Avaliação, desafios do século XXI, aprimoramento de características individuais.	6	2014
Competências socioemocionais: material de discussão	Material de discussão/ IAS/UNESCO	O documento aponta a necessidade de desenvolver um conjunto de competências necessárias para o enfrentamento dos desafios do século XXI, que vão além das habilidades cognitivas, alegando a ineficácia de acúmulos de conhecimento. O material aponta a necessidade de formulação de políticas públicas para a reestruturação curricular, o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento de parâmetros básicos de funcionamento, a necessidade de avaliação e institucionalização das inovações. Palavras-chave: Aprendizagens significativas, educação do século XXI, competência, reestruturação curricular, formação de professores, sistema de avaliação <i>SENNA</i> .	25	[201-]
Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas	Relatório produzido pelo IAS/OCDE e SEEDUC	O relatório aponta a importância do desenvolvimento intencional das competências socioemocionais necessárias para a superação dos desafios do século XXI, uma vez que, tais competências beneficiam resultados na vida adulta. Para comprovar tal afirmação, o relatório demonstra as fases de implementação do projeto-piloto desenvolvido na rede estadual do Rio de Janeiro, visto pelos formuladores como um projeto pioneiro em medidas de larga escala de cunho socioemocional na escola. O documento descreve o êxito na formulação de tal ferramenta (<i>SENNA</i>) alegando consistência interna. Palavras-chave: Aprendizagens significativas, perseverança, autonomia, curiosidade, <i>Big Five</i> .	93	2015
A importância socioeconômica das características de personalidade	Artigo / IAS	Discute-se o papel desempenhado por atributos de personalidade na determinação de diversas dimensões de bem-estar na vida adulta. Além de mostrar evidências de como tais atributos se formam e determinam resultados individuais, via os estudos de James Heckman. O artigo	42	2017

		apresenta situações em que políticas públicas – em especial educacionais – são capazes de afetar o desenvolvimento não cognitivo das pessoas. Palavras-chave: Habilidades/talentos, talentos maleáveis, mensuração.		
Global education leaders' program Brasil – Habilidades Socioemocionais – Impacto, Avaliação e Resultado	Relatório / Porvir, IAS	O documento reforça, segundo estudos de Oliver John, que as características pessoais podem ser aprimoradas antes e depois do período escolar. Deste modo a escola deve se alinhar as aspirações de cada aluno a fim de estimular e impulsionar seu desenvolvimento. Tal atitude melhora os índices de aprendizado dos alunos. Mas, para saber se tal intervenção é de fato exitosa o documento aponta a necessidade de avaliar os atributos socioemocionais alegando a factibilidade do instrumento proposto pelo Instituto Ayrton Senna. Palavras-chave: Avaliação, desafios do século XXI, aprimoramento de características individuais.	6	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Bloco 3

Título	Caracterização do material	Palavras-chave / Eixos norteadores	Nº de páginas	Ano
Educação: um tesouro a descobrir	Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI	O relatório aponta os quatro pilares vistos como a base da educação, quais sejam: aprender a ser (compreensão de si, indivíduo responsável pelo seu projeto pessoal); aprender a fazer (saber agir em situações imprevisíveis/competência); aprender a conhecer (passaporte para a educação permanente); aprender a aprender (educação ao longo da vida). A educação tradicional beneficia apenas o aprender a conhecer, oferecendo, assim, uma educação incompleta; deve-se construir um sistema educacional flexível aonde a educação ao longo da vida seria a chave para o acesso ao século XXI, respondendo, deste modo, a múltiplos desafios da sociedade contemporânea. Palavras-chave: aprender ao longo da vida, competência, aprender a ser, aprender a conhecer.	288	1996
Base Nacional Comum Curricular	Documento normativo	Apresenta uma proposta de referência nacional para a padronização curricular da educação básica, alegando apresentar um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver. O documento possui por objetivo superar a fragmentação das políticas educacionais aonde prima por garantir um patamar comum de aprendizagens. O documento descreve um compromisso com a educação integral reconhecendo que a educação básica deve visar o desenvolvimento humano global, entendendo	472	2017

		que as aprendizagens devem estar alinhadas com as necessidades e interesses dos alunos. Palavras-chave: Aprendizagens essenciais, competência; formação humana integral, patamar comum de aprendizagens, educação integral, desenvolvimento humano complexo e não linear, visão integral da criança, equidade, caráter interdisciplinar do currículo.		
O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica	Estudo/Unesco	Estudo encomendado pela Unesco sobre a inserção intencional de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais como caminho para o sucesso escolar. O estudo possui por objetivo servir de subsídio teórico e filosófico para a elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares. As tendências sobre a referida temática foram apresentadas tomando como fio condutor as discussões ocorridas no Fórum Internacional de Políticas Públicas ocorrido em 2014. Palavras-chave: Pensamento complexo, desenvolvimento integral do aluno, necessária reconstrução do ambiente escolar, práticas inovadoras, educação integral, originalidade e criatividade para enfrentar novos desafios, professor mediador.	139	2014

Fonte: Elaborado pela autora.

Em posse dos documentos coletados e organizados segundo critérios pontuados anteriormente (temporalidade e autoria), procurei examiná-los minuciosamente, mantendo uma postura flexível e alerta frente a novas provocações, na tentativa, de decifrar, em cada texto, seu núcleo emergente. Nessa etapa e nas subsequentes, mantive uma reflexão crítica entre as leituras desenvolvidas e procurei relacioná-las com a pergunta norteadora da pesquisa.

Para compreender como as competências socioemocionais operam no currículo escolar, seguindo um processo amplo de garimpagem, tornou-se necessário recuar um pouco na temporalidade inicialmente estabelecida, incluindo dois documentos publicados nos anos de 1997 e 1998. São eles os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros nacionais de 1ª a 4ª séries* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros nacionais de 5ª a 8ª séries*.

A inclusão dos referidos documentos foi imperativa devido a três questões. A primeira questão foi a mobilização das ideias construtivistas presentes nos Parâmetros; ou seja, há, nesses documentos, uma concepção, um tom psicológico que marca a importância dos aspectos emocionais no processo de ensino e aprendizagem. A segunda questão refere-se à necessidade de partir de documentos normativos curriculares comuns para posteriormente chegar a um

documento normativo comum, a BNCC, e, assim, enxergar as diferenças, similaridades e contradições. E, por fim, a terceira questão foi a possibilidade encontrada na análise desses documentos em mostrar um deslocamento importante no conceito de autonomia, o qual será abordado nas análises. Ademais, justifico a necessidade de olhar para os PCNs acreditando que “Uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe oferecer informações interessantes”. (CELLARD, 2012, p. 298).

Além da inclusão dos PCNs, analisei o livro *Educação em quatro dimensões*, de Charles Fadel, Maya Bialik e Bernie Trilling (2015), e decidi acrescentá-lo na análise documental. Isso porque o referido livro descreve, mantendo relações com o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Península, o que se entende por competências para o século XXI, conceitos estes amplamente difundidos nas propostas de educação socioemocional. Nesse sentido, o livro traz informações importantes sobre as condições que possibilitam o aparecimento das competências socioemocionais como inovação educacional contemporânea. Justifico a variedade de materiais que compõem o *corpus* empírico da presente pesquisa, acreditando que não posso resumir as condições que viabilizaram a entrada das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas, de forma simplista. Isto é, acredito que, para responder a tais condições de possibilidade, se torna necessário articular diferentes documentos que permitem sustentar melhor os argumentos aqui propostos.

Incluí ainda o documento produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro em parceria com o Instituto Ayrton Senna intitulado *Diretrizes para a Política de Educação Integral: Solução Educacional para o Ensino Médio*, especialmente o Caderno 2, denominado *Modelo Pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem* (2014). Na referida publicação, é desenvolvida uma proposta de educação integral que coloca como foco da prática pedagógica e curricular o trabalho com as competências socioemocionais. Essa proposta se configurou como um projeto-piloto envolvendo cerca de 25 mil alunos no Estado do Rio de Janeiro. A inserção desse documento se deu pelo interesse em compreender como as competências socioemocionais foram propostas e implementadas no Rio de Janeiro, em uma tentativa de cercar um pouco mais o objeto estudado. Saliento que, por mais que o foco da pesquisa não seja compreender como as competências socioemocionais atuam no interior do currículo, olhar para como ela foi traduzida para uma proposta curricular nos deu subsídios para pensar e articular as possíveis respostas para as condições que possibilitaram propor esse currículo.

Mais uma ressalva se faz necessária quanto à composição do *corpus* empírico da presente pesquisa. Como mencionado anteriormente, dado o caráter contemporâneo da pesquisa, optei por continuar a visualizar teses e dissertações que versassem sobre a temática aqui proposta. Um exemplo foi a leitura de uma tese intitulada *A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses*. (VIZZOTTO, 2018). Nela, a autora analisa a implementação de programas relacionados com o Instituto Ayrton Senna na rede municipal de municípios catarinenses e descreve o programa socioemocional do referido instituto.

Meu interesse inicialmente foi conhecer a proposta socioemocional implementada, denominada EduLab 21. Esse programa possui uma série de livretos que chegam ao professor. Um desses livretos, *Tomando Nota!: Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas* (IAS; EDULAB21; INSPER, 2016), me chamou particular atenção por conter uma série de justificativas que marcam a importância de dar foco às competências socioemocionais no currículo escolar. Alega, inclusive, a urgência de priorizar a socioemocionalidade em comparação aos conteúdos escolares. O referido livreto provocou-me a indagar sobre o que tem sido difundido a respeito de uma educação efetiva.

Feitas essas ressalvas, apresento a seguir um novo quadro (Quadro 6) contendo os documentos que farão parte do processo de análise documental, respeitando o critério de temporalidade.

Quadro 6 – Documentos do processo analítico

Título	Caracterização do material	Nº de páginas	Ano
Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. De 1ª a 4ª séries	Documento Normativo/ MEC	126	1997
Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental. De 5ª a 8ª séries.	Documento Normativo/ MEC	174	1998
Educação: um tesouro a descobrir	Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI	288	1998
Boletim Pisa em Foco Como alguns estudantes superam as dificuldades do ambiente socioeconômico?	Edição nº 5/OCDE	4	2011
A importância socioeconômica das características de personalidade	Artigo/IAS	42	2014
Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas	Relatório produzido pelo IAS/OCDE e SEEDUC	93	2014

Fórum Internacional de Políticas Públicas	Sumário do evento OCDE/IAS/Ministério da Educação	4	2014
Fórum Internacional de Políticas Públicas	Resumo do evento OCDE/IAS/Ministério da Educação	9	2014
Fórum Internacional de Políticas Públicas	Comunicado de imprensa OCDE/IAS/Ministério da Educação	4	2014
O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica	Estudo/Unesco	139	2014
Diretrizes para a Política de Educação Integral Solução Educacional para o Ensino Médio: Caderno 2: Modelo Pedagógico, princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem.	SEEDUC/IAS	152	2014
Competências socioemocionais: material de discussão	Material de discussão/ IAS/UNESCO	25	[201-]
Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso	Livro/Center for Curriculum Redesign/ IAS/Instituto Península	161	2015
Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais	Relatório /OCDE	140	2015
Tomando Nota! Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais na escola	Livreto/ IAS	41	2016
Base Nacional Comum Curricular	Documento Normativo/MEC	472	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira leitura analítica dos documentos, não me preocupei em grifar nenhum excerto ou estabelecer conexões entre os documentos. A primeira leitura analítica teve por intuito compreender o objetivo de cada documento. Feito esse primeiro exame, procedi com uma nova leitura dos documentos, seguindo o critério de temporalidade, agora grifando excertos e estabelecendo conexões iniciais e superficiais entre os documentos, na busca da linha-mestra que os conduzia. Posteriormente a essa leitura, procedi com uma terceira leitura, com o objetivo desenvolver um pequeno resumo do documento, contendo excertos considerados importantes. Após esse processo, algumas pistas já foram encontradas quanto às possíveis categorias de análise, algumas correlações entre documentos foram estabelecidas, e dúvidas se formaram. Uma análise preliminar desses resumos demandou que um novo enxugamento de informações fosse feito devido à extensão do material coletado.

Para estabelecer as categorias de análise, foi preciso desenvolver mais um processo de análise do material, uma vez que as unidades analíticas se correlacionavam de forma importante, dificultando o estabelecimento de categorias distintas. Posteriormente, decidi recortar os excertos mais pertinentes e colá-los em várias cartolinas com cores distintas para

cada unidade de análise, com o intuito de enxergar a linha-mestra que conduzia os documentos para responder à pergunta formulada. Posso afirmar que segui as orientações de Cellard (2012) e triturei todo o material para depois proceder a uma nova reconstrução desse material, com o objetivo de responder ao questionamento inicial da pesquisa.

Conforme Cellard (2012, p. 304), “Para chegar a isso, ele (o pesquisador) deve se empenhar para descobrir as ligações entre os fatos acumulados, entre os elementos de informação que parecem, imediatamente, estranhos uns aos outros”. Aqui, as categorias de análise puderam ser formuladas com uma certa segurança e tranquilidade, entendendo que o material foi exaustivamente analisado.

Nesse sentido, e tendo em vista a necessidade de responder à questão de pesquisa (“Como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar e a quais mecanismos elas respondem?”), as categorias analíticas que serão exploradas nos capítulos subsequentes versam sobre dois pontos-chave presentes nos documentos analisados. O primeiro ponto-chave a ser elaborado como uma categoria de análise aborda a mudança de relação com o conhecimento na contemporaneidade, que passa a compor, em sua conceituação, um caráter performático, com o conceito de competência se tornando central. O segundo diz respeito às mudanças na conceituação da noção de autonomia; ela abarca, na contemporaneidade, noções referentes aos processos de resiliência. Início o próximo capítulo explorando as novas relações com o conhecimento estabelecidas na atualidade.

5 REPERCUSSÕES DO *ETHOS* TERAPÊUTICO CONTEMPORÂNEO NAS PROPOSTAS DE CURRÍCULOS SOCIOEMOCIONAIS

Relevantes contribuições teóricas, como as de Marín-Díaz (2015), reconhecem que a importância dada aos discursos de autoajuda na atualidade se tornou forma de orientar a vida e definir modos de estar no mundo. Tais técnicas de si vêm acompanhadas, conforme a autora, de preceitos comportamentais em que o foco é definir e delimitar o indivíduo como responsável por si mesmo. “Delimitação do eu, sua transformação e modificação e o êxito e a felicidade como principais objetivos são os três elementos que caracterizam e sustentam os exercícios promovidos pelos discursos de autoajuda”. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 169).

Illouz (2010), de outra perspectiva, corroborando o diagnóstico acima exposto, expressa que a cultura terapêutica alimenta um forte individualismo, baseado em interesse próprio, promovendo, assim, um enfoque procedimental para a própria vida emocional. Para a autora, a cultura terapêutica é uma das fontes principais do modelo de individualismo adotado e propagado pelo Estado. Ou seja, o Estado utiliza e fomenta o individualismo como forma de governo, com vistas a inculcar ao indivíduo o pressuposto de que este é responsável por seu destino.

Por sua vez, Sennett (2015), descrevendo sobre os processos de flexibilização contemporâneos, pontua que a flexibilização requerida hoje em dia demanda ao sujeito obter a capacidade de adaptar-se a situações variadas, sabendo, desse modo, viver em situações de risco e insegurança. Acredito que o discurso que flexibiliza também intensifica processos de individualização e responsabilização, o que, de certa forma, é um discurso congruente com a ênfase na resiliência assistida nos dias atuais.

Os três autores acima listados, com estilos e perspectivas diferentes, porém congruentes em suas colocações, apontam para o direcionamento do que podemos classificar como um “*ethos* terapêutico contemporâneo” em que o foco de interesse se centra no indivíduo e na sua produtividade máxima. No presente capítulo, ao referir-me a vários textos teóricos e documentos, não pretendo tão somente montar um arcabouço teórico para sustentar minha argumentação, como evidenciar a existência de uma estrutura ética, de um “*ethos* terapêutico” que contemporaneamente dita como os sujeitos devem se comportar dentro e fora da escola. Para tal, inicio explorando a função do conhecimento nos dias atuais e nos documentos aqui analisados.

5.1 DO CONHECIMENTO À PERFORMATIVIDADE: A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS GUIADA POR SEU CARÁTER UTILITÁRIO

Ao analisar o atual estado dos currículos educacionais do mundo inteiro e considerar as novas demandas dos tempos atuais, fica cada vez mais claro que já passou da hora de fazer uma grande atualização em nossos objetivos do conhecimento. (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2015, p. 82, grifos meus).

Escolho iniciar esta seção com um excerto do livro *Educação em quatro dimensões* (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2015), por acreditar que representa, de forma clara e precisa, o que as propostas de políticas de currículos socioemocionais objetivam: deve-se estabelecer uma nova relação com o conhecimento propriamente dito. Nos documentos aqui analisados, o conhecimento possui um caráter utilitário, com vistas a equipar o sujeito a adaptar-se às demandas da atualidade.

No Relatório Delors (DELORS, 1998), por exemplo, é indicada a inclusão de novas disciplinas, como autoconhecimento, no currículo escolar; porém, segundo o relatório, como os currículos das escolas já estão sobrecarregados, “Se torna necessário fazer escolhas, preservando elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor”. (DELORS, 1998, p. 15). No documento *Competências Socioemocionais: material de discussão* (IAS; UNESCO, [201-]), há uma ênfase importante nas novas formas de se relacionar com o conhecimento requeridas pelo mundo contemporâneo. Complementando essas novas proposições demandadas para a noção de conhecimento, no documento *Diretrizes para a Política de Educação Integral: Solução Educacional para o Ensino Médio* (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014), destaca-se que o conhecimento deve estar a serviço do desenvolvimento de competências, as quais articulam aspectos socioemocionais e cognitivos: “O aprendizado de conteúdo das disciplinas deixa de ser um fim em si mesmo, passando a se articular e a contribuir para o desenvolvimento de competências para a vida”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014, p. 22).

Compreendo que a ênfase aqui recai não na aquisição de conhecimentos, mas na forma de mobilizá-los frente a demandas do mundo contemporâneo, ou seja, é colocada a aquisição de conhecimentos a serviço do desenvolvimento de competências (cognitivas e socioemocionais) que visam adaptar o sujeito ao seu meio.

Em outras palavras, o mundo agora recompensa as pessoas não pelo seu conhecimento – os mecanismos de busca sabem tudo – mas, sim pelo que elas podem fazer com o que sabem, como se comportam no mundo e como se adaptam. (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2015, p. 11-12).

É importante destacar que, conforme Young (2016), o princípio da educação é justamente o desenvolvimento de uma relação com o conhecimento. Sendo assim, a *internet* e os mecanismos de buscas “Jamais podem substituir a didática dos professores no que se refere à condução de processo de fazer com que o estudante desenvolva uma relação com o conhecimento”. (YOUNG, 2016, p. 29). Tal relação com o conhecimento tem por objetivo propiciar que o aluno avance para além de sua experiência cotidiana.

Atenta Laval (2004), de outra perspectiva, ancorado em Michel Crozier, que o espírito do capitalismo é o utilitarismo, o qual percebe o saber como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho. Isto é, hoje em dia, o conhecimento, para ser legitimado, precisa ter um caráter prático, e a escola, desse modo, tem seu sentido transformado.

Ela não é mais o local de assimilação e de presença frequente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante. (LAVAL, 2004, p. 23).

O autor chama a atenção para um fato interessante a respeito das novas relações estabelecidas com o conhecimento na atualidade. Laval (2004) pontua que, nos dias atuais, observamos duas reivindicações em relação à educação: a primeira refere-se ao fomento de investimentos na educação, e, por outro lado, a segunda refere-se à redução dos conhecimentos ditos inúteis. Esse fenômeno é reflexo, segundo o autor, da Teoria do Capital Humano, a qual traduz uma tendência do capitalismo: “Mobilizar saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores de produção e mercadorias”. (LAVAL, 2004, p. 25).

No documento *A importância socioeconômica das características de personalidade* (SANTOS, 2014), por exemplo, o capital humano é entendido como um processo de aquisição de habilidades multidimensionais. Para Santos (2014), a Teoria do Capital Humano é complementada pelas teorias psicológicas sobre a formação de atributos determinantes de sucesso e bem-estar. O documento pontua que:

Parte destas características ajudam os indivíduos a aumentar seu bem-estar no futuro (por exemplo através de melhores salários), sendo desse modo possível teorizar sobre as decisões que podem modificá-las ao longo do tempo como sendo semelhante às decisões de investimento de empreendedores. (SANTOS, 2014, p. 11).

Esse processo de complementariedade entre discurso econômico e psicológico com vistas à formação de capital humano é explorado por Eva Illouz (2007, 2010). A autora aponta que o objetivo da entrada dos discursos psicológicos no meio empresarial se deu pelo desejo de aumento de produtividade, ou seja, os psicólogos fizeram da produtividade uma questão afetiva. Assim, foi difundida a ideia de que a personalidade do empregado era de suma importância para o êxito da empresa.

Conforme Laval (2004), a Teoria do Capital Humano que sustenta o caráter utilitário dado ao conhecimento na contemporaneidade não é igualitária; mais do que isso, tal teoria legitima desigualdades escolares pelo cálculo racional dos indivíduos. “Os alunos mais dotados têm interesse em prosseguir seus estudos porque o investimento é, nesse caso, muito rentável, enquanto os menos dotados têm mais interesse em abandonar seus estudos e entrar mais rápido na vida profissional”. (LAVAL, 2004, p. 28). Nesse sentido, compreendo que a Teoria do Capital Humano não só naturaliza desigualdades como também responsabiliza o sujeito frente a suas escolhas.

O pensamento especializado afeta a compreensão do todo, pois é justamente a conjunção de saberes que permite o desenvolvimento de uma visão de mundo ampla, crítica e flexível a reformulações. Essa visão torna o aprendizado mais relevante para os estudantes e seus diferentes estilos de vida, uma vez que a integração reduz o caráter abstrato e estéril que os alunos atribuem a alguns conteúdos, quando tratados redutoramente sob o olhar exclusivo de um componente curricular. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014, p. 53).

Para Anita Lilian Zuppo Abed, psicóloga e consultora da UNESCO, o advento da tecnologia alterou substancialmente a relação com o conhecimento. Para a autora, a escola não vem acompanhando essas mudanças e, da forma como a instituição escolar está configurada, não caberia mais nesse contexto: “Os paradigmas que sustentam a ação educativa precisam se adequar aos novos tempos”. (ABED, 2014, p. 6). Corroborando tal afirmativa, em *Educação em quatro dimensões* (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2015), coloca-se que as escolas precisam promover uma mudança; o conhecimento propriamente dito está perdendo o valor e, desse modo, vemos aumentar o valor das competências profundas, que mesclam habilidades de caráter, aprendizados autorreferenciados e conhecimentos.

Apontada a crise da escola pelos documentos analisados, é colocado como necessidade o desenvolvimento de uma educação integral/plena/holística que englobaria, na prática pedagógica, o desenvolvimento total do sujeito. Assim, o conhecimento se torna, de certa maneira, esmaecido e, em contrapartida, o aspecto de “caráter” e o aspecto “emocional” dos

alunos passam a ter maior visibilidade. Dessa forma, sob a influência do *ethos* terapêutico, que conecta o eu privado com a esfera pública (MARÍN-DIAZ, 2012), o eu bem conduzido se transforma no sustento de diferentes instituições sociais.

Baseados nos pressupostos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o qual coloca as pessoas no centro dos processos de desenvolvimento, o Instituto Ayrton Senna defende uma educação integral para o século XXI:

Uma escola de qualidade para o século 21 requer uma visão de educação integral que vá para além da dimensão do desempenho acadêmico. O propósito maior é que os jovens possam ser formados por inteiro naquilo que são, no modo como convivem, em como se relacionam com a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014, p. 16).

A BNCC (MEC, 2017a) se alinha a essa ideia de educação integral e pontua que:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao 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. (MEC, 2017a, p. 14).

Pensando junto com Sacristán (1998), o que noto, além do alargamento das funções demandadas para a escola, é que há, em maior medida, nos discursos aqui analisados, uma propagação de uma imagem de obsolência da instituição escolar, no sentido de relacionar-se pouco com as aspirações e interesses individuais dos alunos, surgindo, desse modo, um crescimento progressivo de novas habilidades e competências reclamadas para fazerem parte do currículo escolar. Nas palavras do autor,

Exige-se dos currículos modernos que, além de áreas clássicas do conhecimento, dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram a novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam a novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que repercutem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do meio ambiente, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 58).

Ponto que considero importante a necessidade de incluir elementos culturais cada vez mais amplos como faceta da educação integral, mas o que se pode evidenciar a partir dessas prerrogativas, especificamente sobre a educação socioemocional, é o esmaecimento do valor

dado ao conhecimento e a centralização da formação de habilidades/competências. Michael Young (2011) desenvolve uma defesa radical do conhecimento nas propostas curriculares na atualidade, em contraponto à ênfase no aprendiz. O autor acredita que as escolhas curriculares devem ser tratadas pelo que são: “Maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens”. (YOUNG, 2011, p. 611). Para o autor, quanto mais o foco está na resolução de problemas de ordem social e econômica, é menos provável que essas questões sejam resolvidas em suas origens.

Resumindo meu argumento até agora: primeiramente, o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais. (YOUNG, 2011, p. 614).

Quando o documento *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015) marca que “competência gera competência”, está de certa maneira admitindo o utilitarismo frente ao conhecimento e embasando tal afirmação pela Teoria do Capital Humano.

Há diversas formas de explicar porque a “competência gera competência”. Em primeiro lugar, as competências são o componente chave do capital humano. São cumulativas e não necessariamente desaparecem ao longo do tempo. Pessoas com níveis mais altos de competência acumulada tendem a ter níveis mais altos de competência no futuro. (OCDE, 2015, p. 74).

Resumidamente, como vimos, hoje o conhecimento, por reflexo da Teoria do Capital Humano e do capitalismo, recebe uma conotação prioritariamente utilitarista, a qual legitima as desigualdades e abrange, na sua conceituação, não a preocupação de aquisição de conhecimentos, mas e sobretudo a capacidade de formar e mobilizar competências (cognitivas e socioemocionais) para desenvolver sujeitos adaptados às demandas da sociedade do século XXI. Esta seria, conforme Tough (2012), uma educação direcionada para o sucesso. Para o autor, há muito tempo tem se prestado atenção a capacidades erradas no desenvolvimento infantil: “Se quisermos melhorar as oportunidades das crianças em geral, e em especial as crianças pobres, precisamos abordar a infância de outra maneira”. (TOUGH, 2012, p. 27).

Se, como vimos, o desenvolvimento de competências é cumulativo, podemos pensar, a partir da leitura dos documentos, que as diferenças de posições sociais dificultam o acesso ao capital humano formador de tais competência. Nos documentos analisados, essa questão aparece nas seguintes passagens:

É mais difícil para jovens de classes sociais menos favorecidas ter um bom desempenho escolar e concluir os estudos. Dados do PISA 2012 mostram que todos os países têm lacunas no desempenho relacionadas ao status socioeconômico. (OCDE, 2015, p. 25).

As diferenças de desempenho começam cedo. As competências cognitivas e socioemocionais desenvolvidas durante os primeiros anos de vida determinam as bases do futuro potencial. Enquanto bases fortes nos primeiros anos aumentam as chances de resultados positivos, bases fracas tendem a causar dificuldades. Há efeitos cumulativos sobre o que as crianças aprendem ou não. No entanto, as competências são maleáveis e é possível mudar trajetórias divergentes no decorrer da vida. Os investimentos precoces na formação de competências têm maior probabilidade de ser eficientes no aumento dos resultados socioeconômicos e na redução das desigualdades (Kautz et al., 2014). (OCDE, 2015, p. 25).

Com base nos excertos acima, fica evidente que o desempenho ruim dos alunos de classes sociais menos favorecidas é justificado pela falta de investimento de capital humano, ou seja, a falta de estímulo para que esse aluno prossiga seus estudos explicaria seu desempenho. O documento complementa essa afirmação alegando que alunos com déficits de estímulos e investimentos afetivos, por exemplo, não conseguem se beneficiar de investimentos em competências. Em outras palavras, para a OCDE, é necessário, antes de investir em conhecimento, investir em suprimir esses hiatos, essa “falha” no desenvolvimento desses alunos, priorizando, assim, as competências socioemocionais e delegando a tarefa de suprir tais hiatos para a escola.

De modo geral, aqueles com competências mais elevadas têm maior probabilidade de aproveitar seus contextos de aprendizagem. Uma criança altamente competente tem maior chance de escolher ferramentas corretas para avançar em seu conhecimento ou buscar maiores oportunidades de crescimento. (OCDE, 2015, p. 39).

É possível pensar que, nessa relação entre classe social e competência, há um pressuposto de que membros de diferentes estratificações sociais possuem recursos emocionais diferentes. Illouz (2010) coloca que os escritos de Freud sugerem essa mesma relação; isto é, Freud sugere que membros de classes sociais experimentam emoções e repressões distintas. O autor não se propõe a desenvolver um modelo ideal de emocionalidade, mas afirma que, em distintas circunstâncias, ora um (classe média) está mais equipado para enfrentar determinada situação, ora o outro (classe baixa). De todo o modo, Freud oferece uma ideia “sumariamente sociológica: de que a vida emocional não só está estratificada senão também estratifica”. (ILLOUZ, 2010, p. 253).

Para a autora acima citada, essa forma de compreensão se materializa sobretudo no formato de testes de aptidão, fazendo das emoções um aspecto da mobilidade social ao

proporcionar ferramentas que permitem recrutar pessoas e avaliar seus desempenhos. “Através de uma categorização e uma classificação de inspiração psicológica, o comportamento emocional se tornou critério central sobre o que avaliar e como precidir o comportamento econômico”. (ILLOUZ, 2010, p. 256).

A partir desse entendimento e olhando para a questão da mensuração, noto, ao analisar os documentos integrantes do *corpus* empírico da presente pesquisa, que a proposta de mensuração desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna foi, em parte, suprimida dos documentos. Desse modo, opto por me voltar às teses e dissertações que compõem o item referente aos estudos sobre a temática, com o objetivo de encontrar algumas respostas sobre a possibilidade de tal mensuração.

Na dissertação de Silva (2015), encontro o projeto de mensuração do IAS, intitulado SENNA, cujo teste, *grosso modo*, é dividido em quatro blocos. O primeiro é composto de quatro questões; o aluno é convidado a comparar seu comportamento com o perfil de personagens das questões formuladas. No segundo bloco, de quatro questões, o teste possui por objetivo avaliar o comportamento de personagens e julgá-los. Já o terceiro bloco de questões contém 14 perguntas que fazem referência direta ao comportamento do aluno. Por fim, no último bloco, composto por 48 questões, é solicitado ao aluno ler frases e autoavaliar suas características subjetivas; por exemplo:

[...] 4-Sou amável com quase todo mundo. [...] 6- Sou um aluno (a) cuidadoso (a) e dedicado (a). [...] 8- Eu sou carinhoso com meus colegas. 9- Sinto que é inútil me esforçar na escola porque a maioria dos alunos é mais inteligente do que eu. 10- Tenho facilidade em perdoar. 11- Fico nervoso com facilidade. [...] 13- Eu me comporto gentilmente com os outros. 14- Não tenho paciência. [...] 17- Não ligo que os outros usem minhas coisas. [...] 21- Gosto de colaborar com os outros [...] 24- Sou calmo (a) e controlo bem meu estresse. [...] 33- Começo bate-boca com os outros. 34- Sou uma pessoa feliz e ativa. [...] 41- Sou obediente e faço o que me mandar. [...] 46- Gosto de conversar. [...]. (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 84-85 citado por SILVA, 2015, p. 133).

No excerto acima, percebe-se que o foco da mensuração é o indivíduo, no sentido de formá-lo e adaptá-lo frente às demandas do século XXI. Tais questões pontuadas acima parecem incutir sobre o aluno a ideia de que ele é responsável pelo seu projeto de vida, por seus sucessos e fracassos, por sua classe social, mascarando o fato de que existem aspectos históricos, sociais e econômicos que condicionam sua existência. Por mais que a questão avaliativa não seja o foco da presente investigação, acredito que se torna necessário olhar para essa possibilidade, procurando compreender os objetivos dessa ênfase contemporânea nos aspectos emocionais dos sujeitos. Ademais, saliento, junto com Ropé e Tanguy (1997), que a

centralidade da noção de competência na escola tende a se impor essencialmente por meio da avaliação.

Posso pensar que, a partir dessas prerrogativas, a educação passa a ter como finalidade dar acesso a conhecimentos fundamentais e utilitários e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. De acordo com Kunzer (2001), atribuir à escola a noção de desenvolver competências esvazia seu significado de existência e negligencia sua especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento produzido socialmente. Corroborando tal afirmativa, Michael Young (2007), de outra perspectiva, questiona: para que servem as escolas? O autor responde alegando que a escola capacita aos alunos a adquirirem conhecimentos que não são adquiridos na família ou na comunidade, ou seja, é um conhecimento especializado caracterizado pelo autor como um conhecimento poderoso que, por sua vez, fornece explicações confiáveis ou novas formas de pensar e compreender o mundo.

Em consonância com essa afirmativa, no PCN de 1997 (BRASIL, 1997), há a seguinte passagem:

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se em uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. (BRASIL, 1997, p. 33-34).

Percebe-se, no excerto acima, uma diferenciação importante entre o ambiente escolar e as demais instituições que fazem parte da vida dos alunos. Considero importante essa diferenciação, pois marca o papel da escola, papel este que, contemporaneamente, vem tendo suas funções alargadas e, por vezes, pouco diferenciadas das demais instituições. Já no documento *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015), essa diferenciação, quando se refere à inclusão das competências de ordem emocional no currículo escolar, se torna borrada. No documento, escola, família e comunidade passam a ter o mesmo objetivo: formar o sujeito do século XXI. Acredito que essa falta de clareza quanto ao papel da escola e do acesso ao conhecimento facilita a inclusão de novos papéis para ela.

As competências socioemocionais são tão importantes quanto as cognitivas. Elas interagem, permitem trocas mútuas e se desenvolvem progressivamente, a partir dos investimentos prévios em competências. Esse fato ressalta a importância de investimentos precoces. A estrutura apresentada neste capítulo está centrada na ideia de que uma aprendizagem bem-sucedida ocorre dentro e fora da sala de aula, em escolas, nas famílias, nas comunidades e nos locais de trabalho. (OCDE, 2015, p. 42).

Michael Young (2016) pontua que, hoje em dia, o papel do conhecimento na educação tem declinado; há um ceticismo perante a função do acesso ao conhecimento, considerado pelo autor como uma fonte de liberdade. Os debates em termos de políticas curriculares, por exemplo, possuem, na contemporaneidade, um foco nos processos de aprendizagem, em detrimento da própria noção de educação. Formulam-se, assim, decisões curriculares pragmáticas centradas na ênfase no aprender a aprender e no fomento de criação de oportunidades de aprendizagens, o que, de certo modo, induz o estudante a perder a confiança no que sabe. “Se um estudante adquiriu um conhecimento que o ajuda a entender melhor o mundo, aprender a desprezar este conhecimento deveria ser difícil e não fácil”. (YOUNG, 2016, p. 28). Para o autor, o acesso ao conhecimento poderoso, que independe do contexto e que caracteriza a função da escola, é coerente com a justiça social e com maior igualdade.

Pensando na importância do conhecimento escolar especializado e olhando especificamente para os documentos contemporâneos que defendem a inclusão das competências socioemocionais no currículo escolar, noto certo esmaecimento, como afirmado anteriormente. Proponho, então, um deslocamento de olhar e busco analisar a função do conhecimento escolar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), a fim de enxergar possíveis modificações que se deram ao longo dos anos para com o papel do conhecimento no processo de escolarização.

Percebo, inicialmente, que, no PCN de 1997 (BRASIL, 1997), é marcada a centralidade do conhecimento escolar, reconhecido como o propósito fundamental da escola e visto como instrumento necessário para o exercício da cidadania. O documento marca, mas também amplia, a função do próprio conteúdo escolar, incluindo valores, normas, atitudes e aspectos afetivos.

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico. (BRASIL, 1997, p. 33).
--

Dada a finalidade que persigo nesta pesquisa, analisarei, como mencionado anteriormente, apenas os volumes introdutórios dos Parâmetros referentes às duas etapas de ensino, sobretudo porque, nesses volumes, são apresentados os princípios gerais norteadores dos documentos. A primeira parte dos Parâmetros tem como pano de fundo a questão referente à construção e relação da educação e da cidadania, fundamentadas, em algumas passagens, nos quatro pilares da educação apresentados pela Relatório Delors (DELORS, 1998). O documento

estabelece alguns desafios para a educação brasileira relacionados à permanência dos alunos na escola, à formação continuada dos professores e à relação entre escola e comunidade, por exemplo. A segunda parte dos documentos trata especificamente do referencial curricular para o ensino fundamental. Buscando romper com a contradição entre objetivos anunciados e procedimentos para alcançar tais objetivos, os PCNs “Apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que alcancem os objetivos pretendidos”. (BRASIL, 1997, p. 41).

Conforme Moreira (1996), os PCNs brasileiros foram inspirados pela experiência espanhola. O professor de Psicologia Escolar da Universidade de Barcelona Cesar Coll é um dos consultores do trabalho desenvolvido no Brasil. Moreira (1996) descreve sete críticas produzidas por ele referentes à elaboração dos Parâmetros. Dessas sete, uma delas considero relevante evidenciá-la aqui; refere-se ao tom conservador do documento na seleção e organização dos conteúdos curriculares: “O que se tem observado é tanto a preferência pela organização disciplinar dos conhecimentos escolares, como pelas disciplinas que tradicionalmente têm ocupado espaço nos currículos”. (MOREIRA, 1996, p. 14).

Especificamente sobre esse aspecto, Macedo (1999) pontua que os Parâmetros trazem um antigo problema da área curricular à tona: as disciplinas tradicionais não dão conta de questões postas pela realidade do aluno. A escola precisa, segundo o documento, trabalhar tanto valores quanto conhecimentos “que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva”. (BRASIL, 1997, p. 23). De acordo com a autora, os Parâmetros são baseados em autores conteudistas; porém, procuram desenvolver uma postura alternativa. E, outras palavras, apontam para a importância das disciplinas necessárias para que os alunos dominem os conhecimentos socialmente produzidos e, por outro lado, colocam como urgência debater temas como saúde, orientação sexual, ética e violência, por exemplo, os quais não seriam contemplados nas áreas de conhecimento, delegando-se esta tarefa para os temas transversais.

Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 28).
--

Para Macedo (1999), parte dos estudos que questionam a disciplinarização da ciência argumenta que esse fato é reflexo do modo de produção capitalista, ou seja, o conhecimento é dividido em compartimentos, correspondendo à divisão do trabalho industrial. Com base nisso, defende-se que, com a globalização e novas formas de produção, o mundo estaria exigindo

novas configurações para o conhecimento, sob o risco deste se tornar inútil. A autora argumenta que:

O processo de divisão do conhecimento é um processo no qual diferentes âmbitos de saber vão-se destacando e configurando em especialidades. Algumas dessas especialidades vão constituir disciplinas científicas, ficando outras no espaço destinado à não-ciência. O que será aceito como disciplina relaciona-se, assim, aos limites impostos à própria definição do que é ciência. (MACEDO, 1999, p. 46).

Pensando nos PCNs e na questão do conhecimento, foco do presente item da pesquisa, parece-nos incontestável que a opção por uma abordagem disciplinar do conhecimento baseia toda a proposta curricular dos Parâmetros, na qual os temas transversais serão abordados sempre que a prática disciplinar permitir. O que nos interessa pensar a partir disso é que há, nos Parâmetros, uma tentativa significativa para a abertura a novas formas de relacionar-se com o conhecimento, algumas vezes baseadas nos próprios apontamentos da educação do século XXI propostas pelo Relatório Delors (DELORS, 1998) e na ênfase de teorias construtivistas. Essa questão se torna relevante para pensarmos as mudanças que a própria conceituação de conhecimento vem sofrendo com o passar do tempo e como reflexo das novas demandas articuladas à escola.

Nesta proposta, os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas. No entanto, não se trata de compreendê-los da forma como são comumente aceitos pela tradição escolar. O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma resignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção. (BRASIL, 1997, p. 51).

Em outra passagem do documento:

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 27-28).

No PCN de 1998 (BRASIL, 1998), evidencio um deslocamento maior quanto a essa questão do conhecimento. Talvez para dar conta das críticas referentes ao seu caráter conteudistas, noto que os Parâmetros direcionados para o ensino da 5ª a 8ª séries procuram desenvolver uma nova relação com o conhecimento, a partir de um caráter mais utilitário, com vistas ao desenvolvimento de competências.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. (BRASIL, 1998, p. 21).

O documento segue pontuando que esse novo profissional deve ter capacidade de iniciativa e inovação; o aprender a aprender é mais importante do que aprender determinados conteúdos. Ou seja, destaca-se o alinhamento da proposta dos Parâmetros Curriculares com as demandas da educação para o século XXI. Posso pensar que esse deslocamento se relaciona com a noção de competência; a escola passa a ser vista como um meio para a empregabilidade sob a responsabilidade individual.

O perfil do trabalhador vem sofrendo alterações, e em pouco tempo a sobrevivência no mercado de trabalho dependerá da aquisição de novas qualificações profissionais. Cada vez mais torna-se necessário que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso. A tendência mundial é a de que tarefas mecânicas sejam realizadas por máquinas. (BRASIL, 1998, p. 138).

Mesmo demonstrado o alargamento dado à função dos conhecimentos nos Parâmetros, esse processo ainda é inconsistente para as demandas da sociedade moderna, tratando-se especificamente das propostas de educação emocional aqui analisadas. Conforme o Instituto

Ayrton Senna (2014), as propostas de educação, por centrarem-se nos conhecimentos como um fim em si mesmos, deixaram “dívidas” a serem pagas. Assim, agora “O aprendizado dos conteúdos das disciplinas deixa de ser um fim em si mesmo, passando a se articular e a contribuir para o desenvolvimento de competências para a vida”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014, p. 22).

A perspectiva de desenvolvimento socioemocional aqui proposta – que envolve, por exemplo, a habilidade de traçar metas e ser persistente no alcance delas, de construir interações colaborativas, de ser capaz de valorizar e aprender com as diferenças e de crescer em situações adversas – tem como objetivo maior ressignificar os propósitos da educação. A busca é por enfatizar, como objetivo maior da ação educativa, o desenvolvimento de competências que articulem aspectos cognitivos e socioemocionais de cunho emancipatório. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014, p. 25).

Vemos, portanto, que as propostas de currículos socioemocionais aqui analisadas alteram radicalmente o propósito da educação. Para Lockmann e Traversini (2017), vive-se hoje um momento de *movimento expansionista* da escola, o qual alarga a própria função da escola. Desse modo, vê-se alterar o que se compreende por conhecimento escolar (disciplinado), uma vez que este passa a incorporar questões referentes à forma como os sujeitos se conduzem e são conduzidos, ou seja, ocorre uma ênfase importante na conduta do aluno. Para as autoras, esse processo desencadeia uma *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*; não se trata de uma modificação daquilo que é ensinado, mas sim o uso e a produtividade que o conhecimento tem para o direcionamento de condutas.

Para que isso se torne produtivo, ela (a escola) desenvolve projetos que não têm como foco necessariamente alguma área ou matéria escolar, mas desenvolvem-se a partir de uma excessiva centralidade no indivíduo. Com isso, chama-se a atenção para a entrada, nos currículos escolares, de dimensões, podemos dizer, éticas, que envolvem as relações, os sentimentos, as emoções, os conflitos internos, entre outros. Tudo isso nos mostra que há uma ampliação na própria noção de aprendizagem na atualidade, a qual passa a incluir, além de conhecimentos disciplinares, outras dimensões bem mais amplas da vida humana. (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p. 825).

Exemplificando tal diagnóstico, demonstro a seguir um excerto do documento do Instituto Ayrton Senna (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014) em que constato claramente essa redefinição do conhecimento escolar anunciada por Lockmann e Traversini (2017).

Qual é o propósito maior da educação? aprender apenas a matemática ou também a persistência e a determinação que a resolução de problemas de qualquer natureza requer? aprender português ou, mais ainda, a abertura ao novo e à diversidade, implicada nas práticas sociais que requerem o uso da língua? colaborar é um aprendizado que potencializa a construção de conhecimentos nas disciplinas escolares? exercitar a criatividade e o pensamento crítico torna a aula mais atraente e rica para os alunos? de que modo competências como estas podem fazer diferença nas realizações presentes e futuras dos estudantes, contribuindo para que sejam autônomos ao fazer escolhas e construir seus caminhos na vida? (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014, p. 23).

A centralidade da conduta do aluno se materializa, como no excerto acima, pelo interesse no desenvolvimento de competências de ordem emocional, oriundas, como vimos anteriormente, de um *ethos* terapêutico. (ILLOUZ, 2007). Esse processo, como apontado por Marín-Díaz (2012), atua na produção de sujeitos responsáveis sobre si e, em decorrência, ocorre uma instrumentalização dos aspectos emocionais com vistas à produtividade.

Além da ênfase na produtividade do próprio conhecimento, noto o direcionamento para um ensino guiado pelo desenvolvimento de competências, o que, de certa forma, faz parte da ênfase na conduta do aprendente. O saber fazer está intimamente ligado à noção de competência, pois, conforme Ropé e Tanguy (1997), embora a noção de competência não permita uma definição conclusiva, a ação é uma característica essencial da noção. Para as autoras, o uso da noção de competência na área educativa tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente, como saberes e conhecimentos, assumindo uma posição central nos debates educativos que, por sua vez, expressam mudanças na prática social. A noção de competência é amplamente difundida no Relatório Delors (DELORS, 1998), com um exemplo da substituição da noção de qualificação para o desenvolvimento de competências: “A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados a civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. (DELORS, 1998, p. 89).

Corroborando a posição das autoras, Laval (2004) coloca que o termo competência é lido como uma “noção encruzilhada”, devido a seu caráter polissêmico, prestando-se a múltiplos usos sociais, o que, por sua vez, reforça uma possível neutralidade do termo. De modo geral, como aponta o autor, o termo competência parece estar inseparável da ação, a qual, portanto, depende de um saber prático que necessita ser avaliado constantemente com vistas a fixar valores profissionais nos indivíduos. Como consequência, “a escola é intimada a adaptar seus alunos aos comportamentos profissionais que lhes são reclamados mais tarde”. (LAVAL, 2004, p. 60). Dá-se, logo, mais prioridade às qualidades pessoais empregáveis do que a conhecimentos apropriados.

Ainda pensando junto com Laval (2004), a ênfase na noção de competência vem a substituir a noção de qualificação. Para o autor, qualificação remete à antiga sociedade salarial, que funcionava como categoria social atrelada a direitos e garantias, “Mas essa sociedade salarial se desfaz, as dimensões institucionais e coletivas das relações salariais se decompõem”. (LAVAL, 2004, p. 56). Nesse contexto, a noção de competência aparece como instância mediadora responsável a fixar valores nos indivíduos. Não contém em si nenhum direito, nenhuma história coletiva, mas remete à ênfase contemporânea na individualização que, por fim, nessa personalização, “reúne uma tendência à desmaterialização da produção”. (LAVAL, 2004, p. 57).

Sendo assim, posso compreender que a ênfase na competência na contemporaneidade envolve mais do que um saber-fazer; envolve também, e sobretudo, um saber-ser, envolve ser resiliente, ser flexível e empresário de si. Há aqui, conforme aponta Illouz (2010), uma mercadorização sem precedentes da subjetividade, uma vez que prima por um saber útil e requerido pelo mercado de trabalho.

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada , a seu ver, a ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho e equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (DELORS, 1998, p. 94).

Percebo, a partir do excerto acima, que o processo produtivo contemporâneo necessita de um trabalho repleto de subjetividade, denotando ressonâncias com o trabalho imaterial, o qual se desdobra em duas possíveis formas. A primeira se refere ao trabalho intelectual, que envolve o “saber-fazer” e resolver problemas. A segunda forma se refere ao trabalho afetivo, que produz e manipula afeto, envolvendo aqui um “saber-ser”. É, nesse contexto, difícil de separar tempo livre e tempo produtivo; Lazzarato e Negri (2001) colocam que se vive hoje em um tempo de vida global.

Retomando Foucault (2008), o neoliberalismo percebe o trabalhador como um sujeito econômico ativo, ou seja, suas competências e habilidades produzem fluxos de renda. Nesse sentido, há uma extensão da racionalidade neoliberal a todas as instituições e relações. Esse sujeito economicamente ativo é prioritariamente um empresário de si, um *Homo aeconomicus* que, como vimos anteriormente, se torna governamentalizável, pois não questiona seu meio, mas se adapta a ele.

Nessa perspectiva, posso depreender que a ênfase nas competências é um conceito herdado do mercado de trabalho e que é articulado com a noção de trabalho imaterial. Para

Lazzarato e Negri (2001), por trabalho imaterial, entende-se “uma força de trabalho social e autônoma capaz de organizar o próprio trabalho e as próprias relações com a empresa”. (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 26-27). Envolvem-se na produção aspectos afetivos, intelectuais e comunicativos da subjetividade. Diferentemente do trabalho fabril, com tempo e espaço definidos, o trabalho imaterial se estende a todos os âmbitos da vida social, através de redes de relações, tendo como resultado dessa produção certa imaterialidade, uma vez que produz formas de vida.

No documento *Competências Socioemocionais: material de discussão* (IAS; UNESCO, [201-]), competência é definida como “Capacidade de mobilizar e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional e na inter-relação dos dois”. (IAS; UNESCO, [201-], p. 9). Como afirma Ropé e Tanguy (1997), a palavra competência é mais rica do que o uso que se faz dela; ela é indistintamente utilizada por diferentes áreas de conhecimento, como humanidades, psicologia e administração: “podemos nos questionar se a força dessa noção, combinada com sua plasticidade, não é uma das razões da extensão de seu uso”. (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 202). O que fica evidente, seguindo os entendimentos das autoras, é a ênfase na individualização e adaptabilidade dos sujeitos, autorizando processos de racionalização.

Desenvolvi até aqui o entendimento de que o esmaecimento do valor dado ao conhecimento na contemporaneidade possui, por base, reflexos do capitalismo, da ênfase no utilitarismo e no desenvolvimento de capital humano, nos quais o conhecimento só tem valor se for útil. Até aqui, argumentei que o desenvolvimento de competências na escola, sejam elas cognitivas ou socioemocionais (se é que esta separação poderia ser feita), estaria a serviço da resolução de problemas de ordem social e econômica. Ancorada em Young (2011), pontuei que, quanto mais este for o foco da prática educativa, menos provável será que esses problemas sejam resolvidos, porque a origem dessas questões, tão sérias no Brasil, está fora da escola.

Ao enfatizar a formação de habilidades, competências, flexibilidade e adaptação, os documentos aqui analisados descrevem que o sujeito, ao sair da escola, deve saber resolver problemas, apontando que o sujeito que se destaca no contemporâneo é o sujeito versátil.

O mundo também não está mais dividido em especialistas e generalistas. Os especialistas têm habilidades profundas, um escopo limitado e seu conhecimento é reconhecido pelos colegas, mas não valorizado fora de sua área. Por outro lado, os generalistas têm escopo amplo, mas habilidades superficiais. Assim, quem ganha destaque cada vez maior são os **versatilistas**, que são capazes de aplicar habilidades profundas em um escopo de situações e experiências que se expande progressivamente, ganhando novas competências, construindo relações e assumindo novos papéis. Eles conseguem se adaptar, aprender e crescer constantemente, e se posicionar e reposicionar em um mundo de mudanças rápidas. (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2015, p. 12).

É aqui que encontro-me com as questões performáticas, entendidas como uma cultura em que as performances dos sujeitos individuais servem de medidas da sua produtividade. No contexto pós-industrial, emerge uma nova forma de legitimação no que se refere à produção de conhecimento. (BALL, 2010). Há, nesse cenário, um abandono da autenticidade, com o investimento na plasticidade se tornando o foco. O indivíduo, ao se autorregular constantemente, se tornaria mais eficiente e produtivo. Para Ball (2010, p. 49), “Nós somos cada vez mais convocados a fabricar a nós mesmos. [...] A questão é fazer de você mesmo algo diferente e, nos casos dos textos representacionais, de expressar a si mesmo em relação à performatividade da organização”.

A maneira mais certa de preparar os estudantes para um mundo em constante mudança é dar a eles as ferramentas para que sejam versáteis, reflexivos, autodirecionados e autoconfiantes. (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2015, p. 133).

Dentro dessa perspectiva performática, os indivíduos são encorajados a calcular a si mesmos, buscando agregar valor a si com o objetivo de produtividade. Tais indivíduos são descritos por Safatle (2016) como empresários de si. A dinâmica desse processo, conforme o autor, é a maximização de performances. Assim, o indivíduo está sempre à procura de oportunidades de lucro, podendo se adaptar, aprender e se corrigir sempre que necessário. Nesse contexto, faz sentido a ênfase na aprendizagem ao longo da vida. Para Ball (2013), o indivíduo passa a ter um plano de aprendizagem em que aprender e investir em seu capital de competência passam a ser uma atividade sem fim, buscando uma contínua otimização e um constante refazer-se.

Lyotard (1986), interessado em estudar a posição do saber na sociedade pós-moderna (caracterizada pela incredibilidade em relação aos metarrelatos), pontua que o saber nessa sociedade muda de estatuto. Para o autor, o saber é afetado pela incidência das informações tecnológicas em dois pontos: na pesquisa e na transmissão de conhecimentos. Quanto à transmissão de conhecimentos, Lyotard (1986, p. 3) acredita que: “É razoável pensar que a multiplicação de máquinas informacionais afeta e afetará a circulação dos conhecimentos”.

Nessa conjuntura, o saber se torna operacional, não sendo mais difundido pelo seus valores formativos ou sua importância política, mas difundidos, nas palavras do autor, “segundo redes de moeda, conhecimentos pagamento/conhecimento/investimento”. (LYOTARD, 1986, p. 7).

Para o autor, na sociedade pós-moderna, o critério de pertinência do saber passa a ser o desempenho: “No contexto de deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são agora em diante solicitadas a formar competências e não mais ideais”. (LYOTARD, 1986, p. 89). A ênfase performática não só gere a questão do desempenho como também produz subjetividades: “A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não fizermos”. (BALL, 2012, p. 66). Para Ball (2012), a performatividade trata-se prioritariamente de transformar o indivíduo em uma empresa, em uma unidade produtiva que opera em um mercado de desempenho.

O efeito de primeira ordem da performatividade em educação é para reorientar as atividades pedagógicas para com aqueles que são suscetíveis a ter um impacto positivo nos resultados de desempenho mensuráveis para o grupo, a instituição e, cada vez mais, para a nação e, como tal é um desvio de atenção dos aspectos do desenvolvimento social, emocional, ou moral os quais não têm nenhum valor performático mensurável. (BALL, 2012, p. 67).

Em complementaridade, com ênfase no utilitarismo dado ao conhecimento, como vimos, a ênfase na performatividade busca sobretudo formar sujeitos que, além de terem um bom desempenho frente a avaliações solicitadas, possuam a capacidade de buscarem desenvolver seu autodesenho, respondendo, de certo modo, às expectativas do meio onde esse sujeito está inserido. Isto é, convoca-o a ser dócil, produtivo, sem, no entanto, profundidade, o que contempla parcialmente as exigências contidas nos documentos aqui analisados para formar sujeitos do século XXI, adaptáveis às adversidades e inseguranças do seu contexto atual.

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

Ao olhar para a questão norteadora da presente pesquisa, argumento que, ao analisar a reconfiguração do papel do conhecimento na escola nos dias atuais, as demandas oriundas do capitalismo, globalização e tecnologia alteram significativamente o papel do conhecimento e,

em consequência, da função do próprio processo de escolarização. O conhecimento, nesse contexto, se torna esmaecido e passa a ser valorizada a construção de habilidades/competências úteis e a construção de um sujeito em sua integralidade. Faz, então, sentido o desenvolvimento de competências socioemocionais, porque, em tese, elas equipam o sujeito para navegar nas intercorrências da sociedade do século XXI, na qual o conhecimento vem perdendo valor.

Posso pensar que tal cenário é reflexo da progressiva psicologização e consolidação do *ethos* terapêutico contemporâneo, com a ênfase no afetivo se constituindo como a chave das políticas do século XXI. Dessa forma, o discurso terapêutico fomenta saberes que se tornaram a racionalidade da nossa época. (GRIMBERG, 2017). Assim, o indivíduo oriundo dessa conjuntura, ao “fabricar a si mesmo” (BALL, 2010), está sempre em busca de oportunidades para seu autodesenho, com o objetivo de maximizar suas performances, valendo-se sobretudo de saberes pragmáticos e descartáveis.

Saliento que não me coloco contrária à entrada das competências socioemocionais na escola; reconheço a importância destas. A questão primordial é fazer delas o foco da prática educativa orientada para soluções de problemas, os quais, como vimos, possuem por origem o contexto externo à escola.

Dando seguimento ao processo analítico, exploraremos, a seguir, as mudanças encontradas na conceituação da noção de autonomia e exploraremos como esta se conecta contemporaneamente à noção, amplamente difundida nos dias atuais, de resiliência.

5.2 DA AUTONOMIA À RESILIÊNCIA: ESTRATÉGIAS DEMANDADAS PARA O SUJEITO DE SUCESSO DO SÉCULO XXI

A sociedade pós-moderna é a sociedade em que reina a indiferença de massa, em que domina o sentimento de saciedade e de estagnação, em que a autonomia privada é óbvia, em que o novo é acolhido do mesmo modo que o antigo, em que a inovação se banalizou em que o futuro deixou de ser assimilado a um progresso alcançável. (LIPOVETSKY, 1993, p. 3).

Lipovetsky (1993) anuncia que, no pós-modernismo, emerge um novo modo de socialização e individualização. Ocorre, nesse cenário, uma nova lógica, em que o processo de estratégia global de personalização remodela setores da vida social. Esse processo de personalização corresponde à instalação de uma sociedade flexível, com o mínimo possível de coação e o máximo possível de opções. “Valores hedonistas, respeito pelas diferenças, culto a

libertação pessoal, da descontração do humor e da sinceridade, psicologismo e expressão livre”. (LIPOVESTKY, 1993, p. 2).

O autor procura apontar, a partir disso, que uma nova significação da autonomia se instalou, justamente porque o processo de personalização a que assistimos permite o livre desenvolvimento da personalidade, reconhece os pedidos singulares e ainda modula as próprias instituições de acordo com as aspirações dos indivíduos. “O ideal moderno de subordinação do individual às regras racionais e coletivas foi pulverizado, o processo de personalização promoveu e encarnou maciçamente um valor fundamental, o da realização pessoal, do respeito à singularidade subjetiva, da personalidade incomparável [...]”. (LIPOVESTKY, 1993, p. 2). Aqui, as questões de ordem individual são de extremo valor para a sociedade, o que não passa, segundo o autor, de uma manifestação da ideologia individualista.

O que nos interessa pensar, com base nas pontuações tecidas por Lipovetsky (1993), é que a noção de autonomia sofre reconfigurações, com aspirações individualistas passando a ter importante ênfase, em detrimento das questões coletivas e socialmente referenciadas. Nesse sentido, posso afirmar, embasada no autor, que processos de responsabilização e culpabilização decorrentes da personalização se intensificam. Fica evidente que os indivíduos devem procurar soluções individuais para problemas sistêmicos, ou seja, o indivíduo deve usar a autonomia conquistada para enfrentar sozinho os crescentes problemas de ordem social, econômica e política.

Essa crença no poder libertador, quase salvífico, da capacitação individualista não seria preocupante, nem incomodaria grandemente, se a precarização não fosse um problema político e não exigisse, mais além do heroísmo individual, ações coletivas que lhe ponham cobro, nomeadamente por intermédio da pressão sobre os agentes da sua institucionalização, isto é, os decisores políticos. (BARBOSA, 2018, p. 593).

A grande extensão do precariado hoje em dia, entendida por Barbosa (2018) como uma forma de viver na incerteza, na instabilidade e no aleatório, convoca os indivíduos para empreenderem a si mesmos para assim responderem sozinhos frente ao que acontece consigo, sem esperar nada dos demais. Porém, atenta o autor para o enfrentamento dessas situações de insegurança e incerteza; torna-se necessário inicialmente compreender as reais vicissitudes desse cenário, em vez de apenas preparar os sujeitos para enfrentá-las. Tal compreensão gira em torno de uma capacitação política que, por si só, não acaba com as fissuras e tensões do precariado, mas pode, nas palavras do autor, “mitigá-las, fazendo renascer o espírito de grupo, a ação conjunta e, por que não, a capacidade de indignação [...]”. (BARBOSA, 2018, p. 597).

Embasada nos autores citados, encaminho o texto para a exemplificação do que considero uma reconfiguração do conceito de autonomia no contemporâneo. Para isso, exploro, no princípio, um excerto dos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997) em que o conceito de autonomia, entendido como um princípio didático geral e uma capacidade a ser conquistada pelo aluno, está diretamente envolvido com o estabelecimento de relações democráticas e a necessidade de conhecimentos específicos. Isto é, a autonomia aqui não é entendida como um estado psicológico em que, uma vez atingido, equipa o sujeito para o enfrentamento de qualquer situação, uma vez que o aluno pode ser autônomo em alguns aspectos e em outros não; portanto, também não é entendida como forma de independência. Autonomia, nos PCN (BRASIL, 1997), é considerada como:

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento – saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo –, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc. (BRASIL, 1997, p. 61).

Noto que o conceito de autonomia nos Parâmetros Curriculares pontuado acima está relacionado com o desenvolvimento de várias capacidades do aluno (moral, intelectuais, afetivas e sociopolíticas), exigindo suportes materiais, intelectuais e emocionais. Em outras palavras, a autonomia se transforma em um grande objetivo a ser atingido pelo processo de escolarização e se relaciona com aspectos de outras instâncias da vida do aluno, as quais extrapolam o ambiente escolar.

A questão da autonomia aparece no Relatório Delors (DELORS, 1998) relacionada com um dos quatro pilares da educação do século XXI, nomeado *aprender a ser*. O Relatório Delors traz uma análise dos desafios da sociedade do século XXI, marcando tensões, conflitos e perspectivas relacionadas à educação. São demonstradas reflexões sobre os rumos da educação na sociedade globalizada, bem como apresentadas pistas, recomendações, metas e objetivos. Dentre essas reflexões, o referido relatório discute e propõe quatro pilares da educação (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, e aprender a viver juntos). São pilares que se relacionam com o conceito de pós-modernidade a partir da perspectiva de Lyotard (1986), em que é assumida uma posição de incredibilidade em relação aos metarrelatos e questiona-se a legitimação do saber, o qual recebe o estatuto de mercadoria. Para Lyotard

(1986), por saber pós-moderno “não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados donativos; a ele misturam-se as idéias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc.”. (LYOTARD, 1986, p. 36).

O relatório aponta que o século XXI exigirá do sujeito grande capacidade de autonomia. No pilar *aprender a ser*, a educação integral/completa do sujeito considera aspectos principalmente de autoconhecimento, tendo-se por objetivo a realização completa do homem. Com base nas novas formas de produção caracterizadas pela imaterialidade dos processos, “o desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas)”. (DELORS, 1998, p. 95). Tal exigência interpela a educação com o objetivo de reestruturar o ensino para o fomento de uma personalização em que “todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal”. (DELORS, 1998, p. 16).

Essa forma de conceituar o sujeito autônomo, segundo Marín-Díaz (2012), expressa o discurso que privilegia a ação do indivíduo sobre si mesmo, buscando-se formar sujeitos dispostos a se adequarem a novas formas de relação e novas formas de estar no mundo. O Relatório Delors (DELORS, 1998), conforme Marín-Díaz (2012), possui uma ênfase significativa nos processos de aprendizagem permanente. “A aprendizagem aparece hoje como a estratégia para a condução das condutas dos indivíduos que se consideram a si mesmos como agentes autônomos e empresários de si [...]”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 282).

Assim, privilegia-se a ação do indivíduo sobre si mesmo, e, desse modo, os processos de construção da autonomia passam a ter um caráter mais individual e menos socialmente referenciado. Pode-se pensar que, na sociedade do desempenho (HAN, 2015), o sujeito adquire mais autonomia, é livre e, portanto, passa a obedecer apenas a si mesmo. Isto é, acreditamos que somos sujeitos livres de coações externas para nos moldar e reinventarmos; porém, conforme o autor, estamos sujeitados a coações internas na busca por rendimento e otimização pessoal. Sendo assim, vive-se certa liberdade paradoxal: fracassar na sociedade de desempenho se torna um problema pessoal.

No que se refere aos documentos que versam sobre a necessidade de implementar a educação socioemocional no currículo e na prática escolar, a autonomia, em Abed (2014), está relacionada com a regulação do próprio comportamento, bem como com a responsabilidade sobre ações e decisões. Ainda no referido documento, a autonomia é colocada como sinônimo de “não esperar ajuda”. Tal conceituação denota uma visão da noção estritamente psicológica.

No documento *Diretrizes para a Política de Educação Integral: Solução Educacional para o Ensino Médio* (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014), a autonomia passa a ser o objetivo principal da educação integral proposta para o século XXI. Essa educação integral compreende o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais para que o jovem possa atuar com autonomia na escola e na vida.

É preciso que as ações educativas invistam fortemente no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais altamente estruturantes para viver no mundo atual, marcado pela instantaneidade nas comunicações, pela flexibilidade e por mudanças velozes. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014, p. 16).

Noto que a autonomia, nessa proposta de educação socioemocional, é entendida como um estado de independência em que o indivíduo possa concretizar seus projetos de vida e saiba fazer escolhas. “É a capacidade de fazer escolhas bem fundamentadas. Demanda investimento contínuo na construção da própria identidade e do projeto de vida. Diz respeito, ainda à centralidade das pessoas no centro do processo de desenvolvimento”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014, p. 140).

O referido documento aponta que, para o desenvolvimento da educação integral que objetiva a autonomia do sujeito, se torna necessário o desenvolvimento de oito macrocompetências¹⁴ basilares, as quais traduzem que crianças se quer formar. Tais macrocompetências não possuem nenhuma indicação sobre aquisição de conhecimento, mesmo se tratando de uma proposta de educação integral para o ensino médio. Essas macrocompetências são definidas como:

Oito macrocompetências identificadas e elaboradas com a finalidade de possibilitar a construção da autonomia, permitindo que os estudantes façam boas escolhas na escola e ao longo da vida, usufruindo do exercício da liberdade de ser, pensar, decidir e agir de modo saudável, responsável e ético. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014, p. 142).

Essas macrocompetências fazem parte da matriz de competências para o século XXI desenvolvida pelo Instituto. Cada macrocompetência pode ser decomposta em habilidades e competências especificadas, tornando a prática e a avaliação mais assertiva. No que tange especificamente à construção da autonomia, a macrocompetência autoconhecimento é descrita

¹⁴ As macrocompetências descritas pelo Instituto Ayrton Senna são: Autoconhecimento, Colaboração, Abertura ao Novo, Comunicação, Criatividade, Responsabilidade, Pensamento Crítico, e Resolução de Problemas.

como a mais importante, pois procura desenvolver a capacidade de confiar em si, de ser resiliente e de fazer escolhas acertadas.

A construção da identidade está intimamente vinculada à busca de sentido para a existência, à capacidade de se ver no futuro e de estabelecer um projeto de vida. Promover o desenvolvimento intencional do autoconhecimento é fundamental para a construção da autonomia de cada jovem. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014, p. 30).

Nobile (2017), refletindo sobre a educação emocional, questiona: “Quais seriam as características que fazem alguém competente emocionalmente?”. (NOBILE, 2017, p. 26). A autora pontua que é uma constante nos textos que propõem a educação socioemocional a necessidade de o indivíduo, em primeiro lugar, ter consciência emocional, ou seja, conhecer e saber lidar com suas emoções. Em segundo lugar, deve-se saber regular as emoções, utilizando-as de forma adequada. Em terceiro lugar, está ter autonomia emocional, que se refere a uma atitude positiva perante a vida, englobando aqui o conceito de resiliência. Em quarto lugar, está a competência social, isto é, capacidade de desenvolver boas relações e, por último, habilidades de bem-estar relacionadas a comportamentos apropriados. Conquistadas essas habilidades, tem-se uma pessoa direcionada para o sucesso e para a autonomia. Essas questões pontuadas pela autora se relacionam de forma contundente com o conceito de autonomia desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna.

Em todos esses aspectos, a autora pontua que o foco é o indivíduo; a questão social aparece em segundo plano, relacionada à competência social. Ao centrar a ênfase no indivíduo de forma acentuada, ocorre uma invisibilização das dimensões sociais e culturais, conforme aponta Nobile (2017, p. 27):

Nas propostas de EE (Educação emocional) não há referência aos tempos e lugares aonde se desenvolvem estes estados emocionais, nem as características da interação dos atores, as posições ocupadas nos espaços escolares nem tampouco a forma de organização da escola.

No documento *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015), a autonomia é descrita como uma competência socioemocional:

Os governos reconhecem a importância de desenvolver competências socioemocionais nas escolas. As competências mais comumente visadas nos currículos nacionais incluem autonomia, responsabilidade, tolerância, pensamento crítico e entendimento intercultural. (OCDE, 2015, p. 95).

Novamente aqui a autonomia se refere a um estado de independência que, uma vez conquistado, capacitaria o sujeito a enfrentar diversas situações. Tal proposta de educação integral, que contempla o desenvolvimento pleno do sujeito (cognição e emocionalidade) visando à autonomia, não parece estar “contaminada” pelas relações estabelecidas entre os sujeitos fora da escola, pois as emoções, por exemplo, são produzidas socialmente, são elementos culturais e sociais. (ILLOUZ, 2007). Pensando nesse aspecto em que se relaciona autonomia estritamente com um estado psicológico de independência, assemelha-se ao que atenta Helena Béjar (2011) sobre os manuais de autoajuda: não parecem existir sociedade nem instituições, apenas o indivíduo. Para a socióloga, a mudança interna se constitui a fonte de valor pessoal na literatura de autoajuda. Se essa mudança não é alcançada, a culpa recai sobre o sujeito incapaz de adotar uma atitude correta. Assim, “Se aprofunda a incerteza e os conflitos dos indivíduos somente frente a uma interioridade isolada e desprovida de referenciais sociais”. (BÉJAR, 2011, p. 357).

Nossa estrutura define competências socioemocionais como “capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo”. A definição enfatiza a natureza latente da construção manifestada em padrões consistentes de respostas individuais ao longo de situações e contextos. Essas competências podem ser reforçadas por meio de alterações ambientais e investimentos e podem, conseqüentemente, promover resultados pessoais futuros. (OCDE, 2015, p. 35).

Para que essas competências desenvolvam resultados futuros, pensando especificamente na questão do capital humano, James Heckman et al. (2001, 2005) descrevem que há períodos no desenvolvimento do sujeito em que a maleabilidade é maior, ocorrendo o que o autor descreve como “janelas de oportunidades” na primeira infância e no início da adolescência. “Investimentos realizados em diferentes idades produzem impactos diferentes sobre a evolução de cada atributo, coerente com a idéia de que existem idades sensíveis onde os atributos encontram-se mais maleáveis”. (SANTOS, 2014, p. 27).

Além da ênfase no indivíduo, o que percebo é a performance das emoções com vistas a um crescimento econômico. Nesse contexto, o conceito de capitalismo emocional (ILLOUZ, 2007) se faz presente, pois aqui há um entrelaçamento entre discursos emocionais e econômicos. Para Illouz (2007), o processo de construção do capitalismo emocional desenvolve uma linguagem de eficiência econômica que, por sua vez, é baseada no mercado e exerce

influência nos modelos subjetivos contemporâneos, transformando a emocionalidade a um nível instrumental em um capital para o sujeito empresário de si.

Entendendo que a ênfase nos aspectos individuais relacionados com o conceito de autonomia produz uma centralidade no manejo do sujeito sobre si mesmo, o que o interpela a desenvolver suas capacidades “integralmente” para responder a esse cenário, torna-se, então, fundamental o trabalho na escola no que se refere às competências de ordem emocional. Seguindo essa linha de entendimento, buscarei, nas análises a seguir, compreender como o conceito de autonomia é contemplado na BNCC.

O conceito de autonomia na BNCC (MEC, 2017a), documento alinhado com os princípios educacionais desenvolvidos pelo Relatório Delors (DELORS, 1998), procura apontar para o direcionamento do conhecimento em uma perspectiva útil e prática, em consonância com as demandas da sociedade pós-moderna descrita por Lyotard (1986) em que:

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. (MEC, 2017a, p. 14).

Guiada por um caráter utilitarista, a BNCC se alinha aos imperativos econômicos e, desse modo, como aponta Macedo (2017a), a educação de qualidade fica restrita ao desenvolvimento de competências e habilidades entendidas a partir de uma perspectiva individual. Assim, quando se trata de autonomia, o conceito remete ao desenvolvimento de independência e capacidade de fazer escolhas. A autonomia do aluno aparece em duas das dez competências essenciais:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (MEC, 2017a, p. 10).

A BNCC, com seu caráter generalista, no sentido de abrandar termos, não versa extensivamente sobre como entende a autonomia ou mesmo como entende a própria questão da educação integral, assim como já detectamos anteriormente um abrandamento do termo

competência socioemocional. Com base nesse caráter pragmático do documento, fica difícil mapear o que de fato o uso dos termos educação integral e autonomia, por exemplo, querem de fato dizer. Trago esses dois conceitos juntos (educação integral e autonomia), porque, de certa forma, em uma análise do documento, eles parecem se complementar.

Partindo dessa dificuldade, foi necessário retornar ao *site* do Movimento pela Base Nacional Comum¹⁵ em busca de novas provocações para pensar o conceito de autonomia no documento. Noto, em um primeiro momento, que a BNCC está fortemente alinhada à perspectiva da educação integral do Instituto Ayrton Senna, o qual possui por objetivo principal formar o aluno para o exercício da autonomia. Na biblioteca do referido *site*, no que tange à educação integral, os documentos e entrevistas ali encontrados são oriundos do próprio Instituto Ayrton Senna. Conforme Simone André, em entrevista ao Instituto Ayrton Senna (2018):

Desenvolvimento pleno neste contexto de educação integral significa formar para a autonomia, ou seja, formar para que os estudantes ao final de uma educação básica consigam buscar de forma autônoma o seu desenvolvimento como pessoa, o desenvolvimento de seu projeto de vida e também enfrentar desafios, enfrentar as demandas do século XXI, numa sociedade que é volátil, incerta, ambígua, complexa e tecnológica.

Corroborando esse entendimento, Mozart Neves, diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, afirma que, para reduzir as desigualdades entre ricos e pobres no Brasil, o caminho mais curto seria o desenvolvimento da educação integral. “Aqui estamos falando em desenvolver no ambiente escolar, com intencionalidade, as chamadas habilidades socioemocionais como resiliência, abertura ao novo e colaboração”. (RAMOS, 2018).

Desse modo, até aqui tenho condições para afirmar que o desenvolvimento integral contemplado na BNCC possui pontos de contato com a educação integral para o século XXI que objetiva a autonomia, conforme o Instituto Ayrton Senna, contemplada no documento *Diretrizes para a Política de Educação Integral: Solução Educacional para o Ensino Médio*. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014).

Tal perspectiva de autonomia passa a ser sinônimo de independência/responsabilização; fazer escolhas acertadas e responsabilizar-se pelas decisões tomadas passa a ser tarefa fundamental do sujeito do século XXI. Isso corresponde ao que atenta Lipovetsky (1993) a respeito da reconfiguração do conceito de autonomia nos dias atuais, com aspirações de ordem individualista passando a ter centralidade. O autor coloca que a cultura pós-moderna, símbolo

¹⁵ Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 15 out. 2018.

do individualismo total, consumista, psi, materialista e ecologista, se transforma em um vetor de alargamento do individualismo e consequente aumento da autonomia individual aplicada, acreditando “Na possibilidade para cada indivíduo de ser livre agente de seu tempo, menos pregado às normas das organizações pesadas” (LIPOVETSKY, 1993, p. 10). Realiza-se, assim, ainda que revelando um teor inédito, os ideais modernos de autonomia.

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. (OCDE, 2015, p. 18).

Quando, nos documentos que se referem ao desenvolvimento de uma educação emocional, em vários momentos tem-se descrito a necessidade de desenvolvimento de resiliência nos alunos, conceito este que seria fundamental na adaptação do indivíduo. No boletim Pisa em Foco (OCDE, 2011), por exemplo, o aluno resiliente, como foi mencionado anteriormente, é aquele que “Provém de um ambiente socioeconômico relativamente desfavorável e alcançam altos desempenhos do ponto de vista dos padrões internacionais”. (OCDE, 2011, p. 3). No livro *Educação em quatro dimensões* (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2015), resiliência é entendida como uma das competências socioemocionais necessárias para o século XXI, sendo entendida como:

Resiliência pode ser entendida como a habilidade ou conjunto de qualidades que permite a uma pessoa superar obstáculos. A resiliência é a essência das histórias de pobres que se tornaram ricos que permeiam as culturas há séculos. Refere-se muitas vezes às habilidades de certos indivíduos de atingir o sucesso em circunstâncias em que outros não conseguiriam atingir. (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2015, p. 126).

Conceito originalmente oriundo da Física e da Engenharia, relacionado com o conceito de elasticidade, a resiliência é definida por Silva Jr. (1972) como capacidade de o material absorver energia sem sofrer deformações plásticas. Em Psicologia, o estudo da resiliência é bastante recente, de cerca de 20 anos; não se encontra uma definição clara nem precisa na área, considerando-se a complexidade do comportamento humano. “[...] não há como comparar [...] a resiliência de materiais com a resiliência como um processo psicológico, mesmo porque o conceito de ‘deformação’ em Física e Psicologia são incomparáveis” (SZYMANSKI; YUNES, 2001, p. 16), ou seja, não se podem esquecer as idiossincrasias entre os dois campos.

Para apenas usar uma metáfora, poder-se-ia dizer que a relação tensão/pressão com deformação-não-permanente do material corresponderia à relação

situação de risco/estresse/experiências adversas com respostas finais de adaptação/ajustamento do indivíduo, o que ainda nos parece bastante problemático, haja vista as dificuldades em esclarecer o que é considerado risco e adversidades, bem como adaptação e ajustamento. (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 16).

De acordo com Vera Maria Nigro de Sousa Placco (2001), psicóloga educacional, o conceito de resiliência pode ser entendido como uma postura de perseverança e otimismo diante de desafios, mantendo um equilíbrio dinâmico diante de dificuldades.

Uma característica da personalidade (poderíamos dizer característica?) que *ativada* e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar as pressões de seu mundo, desenvolver autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera abertura ao novo, à mudança, e à realidade subjacente. (PLACCO, 2001, p. 8, grifos meus).

Exemplificando esse enfoque na resiliência, descrevo abaixo um excerto extraído do material empírico que define o que se considera resiliência nas propostas de educação socioemocional.

Autoconhecer-se é uma busca contínua pela compreensão de si mesmo. É aprender a se aceitar, a se valorizar. É desenvolver, enfim, a capacidade de confiar em si, de se apoiar nas próprias forças e de crescer em situações adversas sendo resiliente, estabelecendo objetivos de vida carregados de propósito. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014, p. 30).

A responsabilização aqui apresentada faz lembrar das pontuações tecidas anteriormente a respeito das novas formas de exploração do neoliberalismo; estendem-se e intensificam-se as relações de mercado a todos os âmbitos sociais, ocorrendo o que Harvey (2014) pontua como neoliberalização. Esse pressuposto de capacidade individual é, como vimos, caro ao sistema econômico neoliberal, pois aqui o indivíduo acaba por empresariar a si, acreditando ser livre e intensificando sua própria produtividade. No excerto acima exposto, percebem-se também ressonâncias do discurso da autoajuda, interpelando-se o sujeito para, através de suas aptidões e características, vencer na vida e crescer em situações adversas. Cria-se, desse modo, uma igualdade e liberdade entre todos que é, de certo modo, falaciosa, porque desconsidera fatores históricos, sociais e econômicos que interferem de forma contundente na vida dos sujeitos.

Em um estudo sobre a história da resiliência e a discussão sobre sua natureza, resiliência é definida como um processo dinâmico que inclui a adaptação positiva no contexto de uma adversidade significativa. A designação “processo dinâmico” realça o fato de que a resiliência é uma palavra usada para uma série de fatores e todos influenciam se alguém terá ou não sucesso mediante uma adversidade. (FADEL; BILIAL; TRILLING, 2015, p. 126-127).

Estudos sobre a capacidade de resiliência dos indivíduos levam em conta características observáveis apenas, ou critérios de comportamentos em que o sucesso significaria estar em consonância com as expectativas sociais. Pode, assim, como aponta Martineua (1999, p. 11-12 citado por SZYMANSKI; YUNES, 2001, p. 36), ser fruto de uma performance individual, uma vez que, conforme o autor:

[...] o discurso da resiliência impõe normas prescritas de sucesso na escola e sucesso individual daqueles menos privilegiados e identificados ‘em situação de risco’. Aqueles indivíduos que não se conformam às normas prescritas seriam patologizados como não resilientes. A ênfase se mantém no indivíduo e, portanto, individualismo é a ideologia dominante do discurso de resiliência.

Embasada no entendimento das autoras, acredito que focar a questão da resiliência em uma perspectiva essencialmente individualista dificulta a formulação de políticas que tenham pretensões potencializadas de mudar o sistema social. “Em um país como o nosso, essa visão pode contribuir apenas para manter o desequilíbrio social vigente e ‘culpar a vítima’”. (SZYMANSKI; YUNES, 2001, p. 42).

Algumas pesquisas importantes sobre sucesso, competência e resiliência na área da psicologia educacional, como Luthar (1991) e Martineau (1999), advertem os pesquisadores sobre o caráter ideológico embutido no conceito de resiliência, pois o termo está associado às expectativas e conformidades sociais. Luthar (1991), por exemplo, observou, em sua pioneira pesquisa, seis tipos de habilidades sociais de adolescentes. As evidências sugeriram que jovens considerados resilientes mostraram níveis significativos de depressão e ansiedade, embora estivessem atendendo com sucesso ao cumprimento de normas sociais. Em conformidade com a referida pesquisa, Martineau (1999) desenvolve então o conceito de resiliência performática, entendida como “[...] conformidade às normas sociais, sucesso acadêmico e empatia pelos outros, porém manifestos apenas com o objetivo de agradar ou enganar” (SZYMANSKI; YUNES, 2001, p. 35).

Investir em competências socioemocionais, especialmente entre a população economicamente vulnerável e durante a primeira infância, é uma das melhores formas de reduzir a desigualdade socioeconômica. (FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014c, p. 1).

A essência do conceito de resiliência parece estar embutida neste último excerto: o sujeito se adaptaria e se tornaria invulnerável às adversidades e, ainda, buscaria alcançar o almejado “sucesso” (adaptar-se às expectativas sociais). Por mais que as teorias psicológicas sobre resiliência busquem enfatizar que a ênfase seria tornar as pessoas mais fortes e equipadas para intervir socialmente (TAVARES, 2001), não é esse enfoque que encontramos na proposta de educação emocional, nem nas próprias teorias de cunho psicológico. Tavares (2001), ao definir o que entende por sujeito resiliente, pondera que:

Ser resiliente, para o homem da sociedade emergente, seria desenvolver capacidades físicas ou fisiológicas conducentes a determinados níveis de ‘endurance’ física, biológica ou psicológica e até uma certa imunidade que lhes possibilitam adaptar-se melhor a uma realidade cada vez mais imprevisível e agir adequada e rapidamente sobre ela resolvendo os problemas que esta lhe coloca. (TAVARES, 2001, p. 45-46, grifos meus).

Adaptar-se e ser flexível às demandas da sociedade parece ser um pressuposto sustentador do conceito de resiliência, o que nos faz lembrar do pressuposto de flexibilização explorado anteriormente. Sennett (2015) nos alerta que as práticas de flexibilidade no contemporâneo concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas, produzindo novas coações e novas formas de poder.

É que, efetivamente, os atributos da qualidade de resiliência tem muito a ver com elasticidade, flexibilidade, abertura, disponibilidade, naturalidade, vida, espírito, lucidez, inteligência, sentimento, emoção, liberdade, autonomia, responsabilidade [...]. (TAVARES, 2001 p. 53-54).

Desse modo, posso pontuar que o *ethos* terapêutico difundido pelo discurso de autoajuda e pela centralidade do conceito de resiliência se traduz como uma narrativa da individualidade contemporânea que altera os modelos de sociabilidade, uma vez que transforma os afetos em microesferas públicas (ILLOUZ, 2007). Ao difundir-se pelo mercado, o *ethos* terapêutico deixa de ser um sistema de conhecimentos sobre a subjetividade humana e passa a ser uma estrutura de sentimentos, conforme aponta a socióloga Eva Illouz (2007). Ao se transformar em uma estrutura de sentimento, formula dois fenômenos opostos: o primeiro refere-se ao sentir, ou seja, define quem somos sem que sejamos capazes de articular esse “quem somos”; o segundo refere-se ao esquema cultural que o *ethos* produz que organiza nossa percepção sobre o eu.

Eva Illouz (2007) anuncia, de modo tímido, que a importância que o *ethos* terapêutico recebe na contemporaneidade desencadeia um fenômeno importante decorrente: a possibilidade

performática que tal ênfase produz, isto é, essa pressão para o sujeito se autorrealizar e se responsabilizar por si mesmo acaba por gerar uma narrativa performática de si mesmo.

Com um forte sentimento de responsabilidade pessoal e ética é que os estudantes, nossos cidadãos do futuro, estarão mais preparados para tomar decisões inteligentes e bem fundamentadas e assim lidar com os grandes desafios desses tempos. (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2015, p. 116).

Dessa forma, o *ethos* terapêutico difundido pela sociedade pós-moderna, principalmente pelos manuais de autoajuda, convoca o sujeito para aperfeiçoar-se constantemente, desenvolvendo não só um ideal empresário de si, mas também uma estrutura de sentimentos. Estes muitas vezes são inalcançáveis aos indivíduos e geram, como mencionado anteriormente, uma possibilidade de resiliência performática, entendida como uma caricatura de si, com vistas a responder as exigências e expectativas sociais.

A pesquisadora Suniya Luthar (1991 citado por SZYMASKI; YUNES, 2001) considera que trazer o conceito de resiliência para dentro da escola, enfatizando prioritariamente noções relacionadas com competências, com estas sendo avaliadas mediante comportamentos observáveis, não contempla a complexidade da subjetividade. O aluno pode estar sendo considerado resiliente, atendendo às expectativas sociais; porém, em contraponto, pode apresentar níveis significativos de depressão e ansiedade, questão esta levantada em sua pesquisa empírica com jovens de classes sociais baixas, estudantes do ensino médio, o que confirma a possibilidade performática da ênfase na resiliência.

Procurando pistas para entender como as competências socioemocionais operam no interior do currículo de escolas e buscando compreender a quais mecanismos estas respondem, percebo que a reconfiguração do conceito de autonomia da pós-modernidade convoca o sujeito a se autoaperfeiçoar e a se adaptar constantemente, denotando uma acentuada ênfase individualista. Ao difundir um ideal de resiliência embasado em comportamentos observáveis, gerar-se-ia, em contraponto, uma possibilidade performática de si mesmo com vistas a conformar-se às exigências sociais.

Entendo que a exacerbação do individualismo demandada pela noção de autonomia marcada pelo neoliberalismo faz parte das características do pós-moderno (LYPOVETSKY, 2003). Isso gera, a partir de uma proliferação do *ethos* terapêutico, uma crença no poder individual para a resolução de problemas sistêmicos. O que se descortina até aqui, além da privatização dos problemas sociais, é que a ênfase na educação socioemocional mantém um foco importante no indivíduo e no seu potencial de adaptação e resiliência, com o objetivo de obter “sucesso”, trazendo para a escola demandas para a resolução de problemas de ordem

social, econômica e cultural e deixando à margem o conhecimento socialmente referenciado. Isso nos faz novamente lembrar das palavras de Michael Young (2011) de que quanto mais o foco é a resolução de problemas de ordem social e econômica é menos provável que essas questões sejam resolvidas em suas origens.

Com base em uma perspectiva contextual (PACHECO, 2003), na qual me anoro no pressuposto de que a formulação de uma política curricular não se configura como uma técnica pronta, mas como um processo multifacetado que recebe influências de diferentes racionalidades, entendo que a centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas surge como uma “inovação” que busca trazer modernização para uma escola entendida como obsoleta. A referida proposta sustenta-se em diferentes pontos, desde a defesa de um conhecimento utilitário conectado com a vida cotidiana até a busca de resoluções a problemáticas diversas que extrapolam o ambiente escolar. O emotivismo entra em cena nas propostas curriculares contemporâneas, operando na tentativa de formar um “homem novo” resiliente, competente emocionalmente e que faz das suas emoções um instrumento para o sucesso (conformidade a expectativas sociais) através de performances individuais.

Considero que, no processo de escolarização, o currículo possa refletir um projeto educativo globalizador, que abranja diferentes facetas culturais, pessoais e sociais com o propósito de formação considerada fundamental na sociedade em que se está inserido. Para Sacristán (1998), as aspirações a uma educação cada vez mais globalizadora, no sentido de ser transferidas à escola missões educativas de diferentes instituições, é lida como a ideologia dominante da atualidade. Essa questão faz da seleção dos componentes curriculares uma difícil tarefa, na qual se complicam as possibilidades de se obter consenso sobre o que conta como componente curricular. Se o consenso não é fácil, o debate e a problematização se tornam fundamentais, porque vivemos em uma época em que se proliferam propostas de inovação curricular. Como aponta Nóvoa em entrevista concedida à revista *Carta Educação* (PAIVA, 2017), é fácil propor reformas curriculares; difícil é dar as condições básicas de funcionamento de uma instituição escolar, especialmente no país em que vivemos.

Essa proliferação de reformas curriculares sinalizada por Antônio Nóvoa se justificaria em certa medida pelo fato de que o currículo é uma forma de expressão de um projeto cultural e educacional em uma dada sociedade, ou seja, é um projeto idealizado que muitas vezes não costuma coincidir com a realidade, conforme aponta Sacristán (2013). Para o autor:

Ao aceitar a elevação do currículo à categoria de projeto educacional, surge uma nítida distância entre discurso e realidade. Nesse “abismo teleológico”, é inevitável que a ideia de educação se empobreça. (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Compreendo, junto com o autor, que as funções escolares do currículo são mais amplas do que a seleção de conteúdos propriamente dita. Entretanto, considero que a proposta curricular aqui analisada, ao idealizar a função formadora da escola no sentido de alargar e delegar a essa instituição a resolução de problemas sistêmicos, se distancia da realidade da educação brasileira, não conseguindo, assim, prestar atenção às necessidades básicas que precisam ser levadas em consideração. Acredito que, ao fomentar a ideia de que uma educação com pressupostos emocionais possa resolver problemas como obesidade, *bullying*, satisfação com a vida, depressão, desigualdades sociais, etc., esmaece, de forma contundente, a função essencial do processo de escolarização, que é, nas palavras de Young (2016), uma forma de estabelecer uma relação com o conhecimento que possibilite ao aluno avançar para além do cotidiano.

A seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros. (SACRISTÁN, 1998, p. 62).

Pensando especificamente sobre a proposta aqui analisada, acredito, em consonância com os autores abordados, que não basta conceder ao aluno ferramentas para que estes se adaptem ao meio em que estão inseridos; é preciso fornecer-lhes ferramentas para conhecer, interpretar e problematizar a prática social, e esse processo se embasa na aquisição de conhecimentos. Além disso, creio que o acesso ao conhecimento é coerente com a justiça social e com maior igualdade. (YOUNG, 2016).

Para concluir este capítulo de análise, desejo ancorar-me nas prerrogativas do autor mencionado, o qual defende a escola como local onde o conhecimento é partilhado, ensinado e construído, entendendo-o como meio de autonomia, de cidadania e de cultura. Desse modo, é preciso assumir um compromisso com o conhecimento e olhar com suspeita para as propostas curriculares que esmaecem a função do conhecimento propriamente dito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Havia, assim, um vínculo firme e irrevogável entre a ordem social como projeto e a vida individual como projeto, sendo a última impensável sem a primeira. Se não fossem os esforços coletivos com o fim de assegurar um cenário de confiança, duradouro, estável, previsível para os atos e escolhas individuais, construir uma identidade clara e duradoura, bem como viver a vida voltada para essa identidade, seria quase impossível. (BAUMAN, 1998, p. 31).

Bauman (1998) anuncia prerrogativas a respeito da possibilidade do “desencaixe” do sujeito moderno. O pressuposto era possibilitar ao sujeito viver a vida que desejasse viver, sendo, desse modo, uma promessa de libertar o indivíduo de uma identidade herdada. Ou seja, através de uma busca pela ordem e neutralizando os poderes intermediários das comunidades e tradições, a identidade passaria a ser um processo de constituição individual, deixando de ser uma atribuição e passando a ser percebida como uma realização.

Tal projeto moderno, caracterizado sobretudo pela busca de autonomia, não se efetivou de forma definitiva – as identidades não encontraram um terreno estável para se desenvolver, ficando à deriva. Aqui, Bauman (1998) nos demonstra a importância da questão de construção da autonomia, ancorada prioritariamente em um suporte social, isto é, o processo de autonomia é tramado a partir de construções sociais.

A partir desse pequeno panorama, fica uma interrogação importante sobre a possibilidade de constituir sujeitos “desencaixados” na contemporaneidade. Será que investir o foco apenas nas aptidões e capacidades de resiliência do indivíduo seria o suficiente para “desencaixá-los”? Desencaixar no sentido de compreender seu contexto, questionar e interpretar sua realidade, problematizando, assim, a prática social. Desencaixar no sentido de garantir ao aluno o direito de escolher sua identidade. Desencaixar no sentido de propiciar subsídios para a construção de um sujeito autônomo e cidadão.

Para isso, contudo, há que se criar oportunidades de acesso às ciências, às artes, a novos saberes, a novas linguagens, a novas interações, a outras lógicas, à capacidade de buscar conhecimentos, ao aprofundamento, à sistematização e ao rigor. Há que se considerar o aluno em suas diferentes dimensões sem que, no entanto, se coloquem em plano secundário o intelecto e a aprendizagem. Em última análise, sustento que a revalorização do conhecimento escolar no currículo pode constituir útil instrumento para o resgate da tarefa de “desencaixe” ansiada por Bauman. (MOREIRA, 2007, p. 288).

Sendo assim, coloco-me aqui favorável ao pressuposto de que não bastaria dar aos sujeitos ferramentas para se adaptarem ao seu contexto; é preciso ferramentas para compreender e interpretar a prática e a realidade social, e esse processo não pode ocorrer se o conhecimento escolar for secundarizado, uma vez que, como discutido anteriormente, o conhecimento escolar é coerente com a justiça social e com maior igualdade e compatível à tarefa de “desencaixe”.

Ao iniciar esta pesquisa, demonstrei que há subsídios analíticos para perceber que as competências socioemocionais ocupam importante centralidade nas políticas curriculares brasileiras. Tal centralidade é tramada pelas prerrogativas do contexto econômico atual, no qual se almeja formar o sujeito empresário de si. É nesse contexto de capitalismo emocional que a presente pesquisa se sustentou e buscou apresentar argumentos para olhar com cautela para essa “inovação” curricular. A pesquisa aqui desenvolvida, através de um referencial teórico bastante abrangente, caminhou por diferentes caminhos e cotejou diferentes perspectivas. Para enxergar esse complexo caminho percorrido, apresento a seguir um quadro (Quadro 7) que resume o itinerário da investigação.

Quadro 7 – Síntese da pesquisa

Problema de Pesquisa	Como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar e a quais mecanismos elas respondem?
Objetivos de Pesquisa	a) Examinar os documentos sobre o tema das competências socioemocionais; b) Produzir um diagnóstico crítico acerca das competências socioemocionais; c) Desenvolver pressupostos teórico-metodológicos que orientarão a análise dos documentos selecionados.
Material Analítico	Três documentos normativos (MEC); Treze documentos de organismos internacionais e nacionais (IAS, OCDE, UNESCO).
Procedimento Metodológico	Perspectiva de análise: teorizações sociais contemporâneas. Procedimento: análise documental (CELLARD, 2012).
Categorias Analíticas	Ênfases contemporâneas: performance e resiliência, o discurso direcionado ao indivíduo: a) Do conhecimento à performatividade: a aquisição de conhecimentos guiado por seu caráter utilitário; b) Da autonomia à resiliência: estratégias demandadas para ser um sujeito de sucesso no século XXI.
Afirmativa de Pesquisa	Afirmo que a ênfase nas competências socioemocionais, da forma como estão sendo apresentadas pelos documentos analisados secundariza a função do conhecimento escolar e enfatiza uma emocionalidade com vistas à instrumentalização, o que produz, desse modo, comportamentos performativos que buscam sobretudo adaptar os sujeitos às expectativas sociais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerar a importância do conhecimento escolar nas propostas curriculares contemporâneas se torna uma tarefa árdua e por vezes arriscada. Entendo, junto com Laval (2004), que o neoliberalismo é uma tendência, e não uma realidade acabada; assim, sofre flutuações importantes. Nos dias atuais, presenciamos um expressivo movimento, caracterizado por onda conservadora, que visa à manutenção de um sistema político e a uma forte regulação da vida privada. Essa onda conservadora se contrapõe às ideias inovadoras e tende a ver a escola como forma de aquisição de habilidades, censurando seu caráter formador.

Um papel maior da defesa nacional contra os inimigos externos, da polícia contra os inimigos internos e, de modo mais geral, dos controles sobre a população, se esquecer o desejo de restauração da autoridade estabelecida, das instituições e dos valores tradicionais e, em particular os “familiares”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 190),

Por outro lado, há um movimento de caráter mais liberal que busca a extensão das relações de mercado para todos os âmbitos sociais; aqui, a escola não é diferente de uma empresa, e os alunos não são diferentes de funcionários. Nessa perspectiva, conforme Laval (2004), não é o Estado que deve garantir direitos; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados para o rendimento. Assim, a educação deve ser rentável para o sujeito empresário de si.

Afasto-me do discurso conservador que busca controlar e manter um sistema político através de censura e afasto-me do discurso neoliberal que instrumentaliza todas as formas de relação com vistas ao lucro. Opto por uma perspectiva de educação democrática que seja compatível com a proposta de elevar o sujeito para além de sua experiência cotidiana, que o possibilite transformar o mundo. Acredito, junto com Hanna Arendt (2001), que essa transformação só é possível se os recém-chegados conhecerem o mundo e as coisas do mundo. Desse modo, o conhecimento escolar se torna fundamental para a construção do sujeito cidadão. Nas palavras da autora:

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDRT, 2001, p. 14).

Dessa forma, considero que, para que o mundo se renove, se torna necessário disponibilizar aos alunos um conhecimento poderoso (YOUNG, 2007), que os possibilite interpretar o mundo. Esse conhecimento, como pontuado anteriormente, deve ser compatível a com justiça social e com maior igualdade.

Ao analisar a centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil, percebo que estas são apresentadas como solução ao desencaixe da escola contemporânea, as quais visam à formação do trabalhador flexível e empresário de si. Através do desenvolvimento dessas competências, o aluno seria direcionado para o sucesso, o qual, em meu entendimento, se refere à conformidade do sujeito para com as expectativas sociais. Assim, identifico que o discurso das competências socioemocionais não possui por princípio um argumento social, mas sim individual e progressivamente autorreferenciado.

Tais competências socioemocionais atuam nas propostas curriculares a partir de um emotivismo psicopolítico contextualizado em uma sociedade de desempenho (HAN, 2015), a qual está relacionada com a forma de produção do capitalismo atual, determinado por uma produção incorpórea e imaterial. Dessa maneira, toda a subjetividade do indivíduo passa a ter valor produtivo, o que caracteriza um cenário de capitalismo emocional em que práticas e discursos emocionais e econômicos se configuram mutualmente (ILLOUZ, 2007). Nessa conjuntura, os aspectos emocionais obtêm uma propensão maior de receber um valor instrumental e seguir o caminho de comércio de mercadorias.

Para analisar as políticas curriculares aqui apresentadas, os pressupostos de individualização, flexibilização e desempenho mostraram-se importantes e funcionaram no decorrer de todo o texto como chaves de leitura para a aproximação com o tema de pesquisa. Posicionei-me no lugar de quem compreende o currículo e as políticas curriculares como uma construção que sofre diferentes influências, por diferentes racionalidades, como políticas, culturais, econômicas e sociais, configurando-os como um complexo quebra-cabeças; para seu entendimento, as diferentes racionalidades devem ser levadas em consideração. Essa compreensão possibilita a interpretação de políticas curriculares de uma forma emancipatória e sobretudo crítica. Os três pressupostos aqui apresentados possuem pontos de contato com o que optei por denominar, ancorada em Eva Illouz (2007, 2010), de *ethos* terapêutico contemporâneo, o qual conecta o eu privado com a esfera pública, transformando as emoções em microesferas públicas. Assim, a ênfase no afetivo vem a se constituir na chave das políticas do século XXI.

Para o entendimento das políticas curriculares, optei pela análise documental (CELLARD, 2012). Tal perspectiva compreende a análise de documentos como um método

investigativo que busca evidenciar elementos de uma problemática com base em uma documentação. A partir desse olhar, afirmo que as propostas de currículos socioemocionais secundarizam a importância do conhecimento escolar, o qual, guiado por um caráter utilitarista, obtém por objetivo fomentar performances individuais. Ainda afirmo que a forma como as competências socioemocionais são apresentadas nos documentos analisados reconfigura a noção de autonomia, passando esta a ser um estado psicológico de independência, com vistas a equipar o sujeito para fazer escolhas acertadas na vida e alcançar o sucesso. Essa ênfase na autonomia coaduna com a noção de resiliência, amplamente difundida, a qual possui, em sua conceituação, um caráter ideológico. O termo está, desse modo, associado às expectativas e conformidades sociais. Afirmo que essa ênfase na resiliência do aluno gera possibilidades de comportamentos performáticos.

O movimento analítico realizado no Capítulo 5 permitiu identificar, além da secundarização do conhecimento escolar reflexo da progressiva psicologização e consolidação do *ethos* terapêutico contemporâneo, um movimento expansionista (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017) da função da escola. Por conseguinte, denota a essa instituição a incumbência de resolução de problemas sistêmicos. Essa expansão da função da escola é caracterizada por Sacristán (2013) como um projeto idealizado de educação que muitas vezes se distancia da realidade propriamente dita; nesse contexto, segundo o autor, torna-se inevitável que a ideia de educação se empobreça.

Além disso, a análise aqui empreendida possibilitou visualizar que a entrada das competências socioemocionais no currículo escolar corresponde a um discurso que naturaliza o não enfrentamento das desigualdades sociais. Delegando, deste modo, ao indivíduo a responsabilidade de lutar pelo seu futuro. Esta questão de naturalização do não enfrentamento das desigualdades, merece maiores aprofundamentos analíticos.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.
- ANDRADE, Domitila. Parceria estimula competências emocionais na escola. *O Povo*, 29 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/08/parceria-estimula-competencias-emocionais-na-escola.html>>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- ARENDT, Hanna. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Carta Aberta sobre avaliação em larga escala de habilidades não-cognitivas de crianças e jovens*. Rio de Janeiro, 7 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens>>. Acesso em: 15 maio 2017.
- BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, ago. 2013.
- BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jun. 2012.
- BARBOSA, Manuel. Educação, vida precária e capacitação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 584-599, jul./set. 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vigilância líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BÉJAR, Helena. Cultura psicoterapêutica y autoayuda: el código psicológico-positivo. *Papers*, v. 96, n. 2, p. 341-360, 2011.
- BIESTA, Gerd. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BISQUERRA, Rafel; ESCODA, Pérez Nuria. Las competencias emocionales. *Educación XXI*, n. 10, p. 61-82, 2007.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina. *Análise de documentos: métodos de recolha e análise dos dados*. Disciplina Metodologia da Investigação I (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. A educação permanente e as impermanências da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, edição especial n. 1, p. 153-169, jun. 2017.

CARNEIRO, Lucianne. ‘A nova economia exige mais do indivíduo’, diz James Heckman. *O Globo*, 9 maio 2012. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/rio20/a-nova-economia-exige-mais-do-individuo-diz-james-heckman-4849222>>. Acesso em: 6 nov. de 2017.

CARVALHO, Rodrigo; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

COELHO, Bruna; SMID, Daniela; AMBRA, Pedro. A psicanálise e o neoliberalismo: entrevista com Caterina Koltai, Christian Dunker, Maria Rita Kehl, Nelson da Silva Jr., Paulo Endo e Rodrigo Camargo. *LavraPalavra*, 19 maio 2017. Disponível em: <<https://lavrpalavra.com/2017/05/19/a-psicanalise-e-o-neoliberalismo-entrevista-com-caterina-koltai-christian-dunker-maria-rita-kehl-nelson-da-silva-jr-paulo-endo-e-rodrigo-camargo/>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria I. (Orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de se pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

COSTA, M.; GUTIERRES, D. V. G. O financiamento e o controle social dos recursos da educação no contexto das parcerias firmadas entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e municípios brasileiros. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI. *Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional*. Pesquisa científica. Edital – Jovem Pesquisador. Processo nº 565709/2008-9. jun. 2011. p. 84-105. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/ArquivoTextos/AdriaoPeroni.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

COSTAS, Ruth. Modelo de escola atual parou no século 19, diz Viviane Senna. *BBC Brasil*, São Paulo, 5 jun. 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150525_viviane_senna_ru>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *The Journal of Human Resources*, v. 42, n. 4, p. 738-782, 2008.

CURY, Camila. Inteligência emocional deve ser ensinada na escola. *Direcional Escolas*, 28 jun. 2017. Disponível em: <<http://direcionalescolas.com.br/2017/06/28/inteligencia-emocional-deve-ser-ensinada-na-escola/>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. *Boletim Técnico do Senac*, n. 273, p. 1-16, mar. 2001. Disponível em: <http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N_Deluz.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FADEL, Charles; BILIAK, Maia; TRILLING, Berning. *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir sucesso*. Trad. Lilian Bacich. São Paulo, SP: Instituto Ayrton Sena, 2015.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, São Paulo. *Competências para o progresso social*. São Paulo: MEC/OCDE/IAS, 2014a. Disponível em: <http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum_issues-paper-Portugues_final.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, São Paulo. *Comunicado de Imprensa*. São Paulo: MEC/OCDE/IAS, 2014b. Disponível em: <<http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, São Paulo. *Sumário: Fórum de Ministros*. São Paulo: MEC/ OCDE/IAS, 2014c. Disponível em: <http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/SummaryPolicyMakersESPForum2014-PORT_v2.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALIAN, Cláudia V. A. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 3-22, jan./jun. 2016.

GALIAN, Cláudia V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014.

GALIAN, Cláudia V. A.; LOUZANO, Paula B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GALIAN, Cláudia V. A.; SAMPAIO, Maria das Mercês. Conhecimento escolar na escola de tempo integral. In: SILVA, R. R. D. da (Org.). *Currículo e docência em políticas de ampliação da jornada escolar*. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 11-28.

GORZ, André. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2003.

GRINBERG, Silvia. Vivir y estudiar en las villas del sur global: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 57-76, out./dez. 2017.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica*. Barcelona: Herder, 2014.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2007.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2014.

HECKMAN, J. J. et al. *Interpreting the evidence on life cycle skill formation*. Cambridge: NBER, 2005.

HECKMAN, J. J.; RUBINSTEIN, Y. The importance of noncognitive skills: lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, v. 91, n. 2, p. 145-149, 2001.

HECKMAN, J. J.; STIXRUD, J.; URZUA, S. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, v. 24, n. 3, p. 411-482, 2006.

ILLOUZ, Eva. *Intimidades Congeladas: as emoções e o capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores, 2007.

ILLOUZ, Eva. *La salvación del alma moderna: terapia, emociones, y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Educação Integral*. 2018. Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html>>. Acesso em: 12 maio 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *O que é Educação Integral?* Entrevista com Simone André (1 min 18 s). 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC.html?utm_source=guiabncc_parceiros&utm_medium=movpelabase>. Acesso em: 10 nov. de 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Quem somos. *Educação para o Século XXI*, 2013. Disponível em: <<http://educacaoec21.org.br/quem-somos/instituto-ayrton-senna/>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Relatório Anual 2016*. 2016. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto/Relatorio_2016.html>. Acesso em: 4 fev. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *São Paulo anuncia acordo para implementar a educação integral na rede municipal*. 14 nov. 2017. Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/radar/sao-paulo-anuncia-acordo-para-implementar-a-educacao-integral-na-rede-municipal.html>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA; EDULAB21; INSPER. *Tomando Nota!:* Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas. [S.l.]: IAS, 2016. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/Livro_TomandoNota_Final.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA; UNESCO. *Competências Socioemocionais*: material de discussão. [S.l.]: IAS; UNESCO, [201-].

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. *Tempos de resiliência*. Artigo de Jorge Barudy Labrin. 4 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/552867-tempos-de-resiliencia>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

KUENZER, Acacia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_comet_trab_esc.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa*: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAZZARATO, Maurizio. *O governo das desigualdades*: crítica da insegurança neoliberal. São Carlos: Edufscar, 2012.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho Imaterial*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 159-167, jul./set. 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-52, jan./mar. 2016.

LIMA, Margarida Pedroso de; SIMÕES, Antônio. A teoria dos cinco factores: uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico? *Análise Psicológica*, v. 2, n. XVIII, p. 171-179, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v18n2/v18n2a03.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LIPOVETSKY, Gilles. *A Era do Vazio*. São Paulo: Manole, 1993.

LIPOVETSKY, Gilles. *Da leveza: rumo a uma civilização sem peso*. São Paulo: Manole, 2016.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. *R. Educ. Públ.*, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 817-835, set./dez. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: Continuidade ou mudança de rumos? *Rev. Brasileira Educ.* n° 26, Rio de Janeiro, Mai/Agos, p. 109-119, 2004.

LUZURIAGA, Fragozo Rocío. Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. VI, n. 16, p. 110-125, 2015.

LYOTARD, Jean François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, Elisabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017a.

MACEDO, Elisabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017b.

MACEDO, Elisabeth. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 43-58.

MARÍN-DIAZ, Dora Lilia. *Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas*. 2012. 491 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MAY, Tim. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: MAY, Tim. *Pesquisa social: questões métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 206-230.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017b, Seção 1, p. 41-44.

MODER, Maximiliano. *Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para a reflexão sobre o sistema educacional brasileiro*. [S.l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2015. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/MODER_Benchmark-internacional.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 1996.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Desenvolvimento Integral na Base: documento base*. [S.l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, [2016?]. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Documento-Base-v2.pdf>>. Acesso em: 20. Set. 2018.

NEVES, Mozart. O regime de colaboração na educação. *Revista Época*. Junho. 2018. Disponível em: <<https://istoe.com.br/o-regime-de-colaboracao-na-educacao/>>. Acesso em: 5 maio 2018.

NOBILE, Mariana. Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, n. 20, p. 22-33, 2017.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Raphael Gomes de. *Desenvolvimento humano e a importância das habilidades não cognitivas para a educação: uma análise conceitual das políticas de avaliação educacional no Brasil*. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Faculdade de Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Competências para o Progresso Social: o Poder das Competências Socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Pisa em foco*, n. 5, jun. 2011. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48488626.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PACHECO, José Augusto. *Políticas Curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 197- 221, jun. 2007.

PAIVA, Thais. “Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação”. Entrevista com António Nóvoa. *Carta Educação*, 28 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

PENNA, Adriana Machado. Formação de professores em tempos de competências socioemocionais: uma análise crítica. In: JORNADA DO HISTEDBR, 14., 2017, Foz do Iguaçu. *Anais da...* Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017. p. 1-17.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETERS, Michael. Economias Biopolíticas da Dívida. *Cadernos IHUIDEIAS*, v. 14, n. 236, p. 1-16, 2016.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PLACCO, Maria Nigro de Souza. Prefácio. In: TAVARES, José (Org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-13.

POPKEWITZ, Thomaz. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tadeu Thomaz da (Org.). *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 173-210.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: OCDE, Instituto Ayrton Senna, Governo do Rio de Janeiro, 2014.

QUINO. *Toda Mafalda*. Rio de Janeiro: Martins Fontes Editora, 2002.

RAMOS, Mozart Neves. Educação integral, aprendizagem escolar e equidade. *Movimento pela Base Nacional Comum*, 12 mar. 2018. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/educacao-integral-aprendizagem-escolar-e-equidade/>>. Acesso em: 21 set. 2018.

ROCHA, Marília. Ambiente de aprendizagem deve se alinhar às competências dos estudantes, diz pesquisador. *Instituto Ayrton Senna*, 9 dez. 2014. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/Ambiente_de_aprendizagem_deve_se_alinhar_s_competncias_dos_estudantes_diz.html>. Acesso em: 28 jun. 2017.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tadeu Thomaz da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANSON, Cesar; WOLFART, Graziela. A sociedade: uma grande fábrica de produção de valor. Entrevista com Christian Marazzi. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, ed. 327, 3 maio 2010.

SANTOS, Daniel. *A importância socioeconômica das características de personalidade*. [S.l.]: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/08/A-import%C3%A2ncia-socioecon%C3%B4mica-das-caracter%C3%ADsticas-de-Personalidade.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SANTOS, Jane Rigoldi. *Políticas de avaliações externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais*. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SANTOS, João Vitor. A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. Entrevista especial com Roberto Rafael Dias da Silva. *Revista IHU On-line*, ed. 516, p. 30-36, 4 dez. 2017a. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

SANTOS, João Vitor. No discurso de crises, a busca por uma educação utilitarista e neoliberal. Entrevista especial com Roberto Rafael Dias da Silva. *Revista IHU On-line*, ed. 505, p. 82-88, 22 maio 2017b. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao505.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SANTOS, Luciola Licínio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-22, 2017.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação e Realidade*, v. 34, n.2, p. 187-201, 2009.

SARLO, Beatriz. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA. *Diretrizes para a Política de Educação Integral: Solução Educacional para o Ensino Médio. Caderno 2: Modelo Pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem*. Rio de Janeiro: SEEDUC/RJ; IAS, 2014.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, Algoritimização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017a.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre percursos formativos e comunidades de aprendentes: políticas curriculares para a educação integral no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 838-858, jul./set. 2017b.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação, Governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 199-223, jan/jun. 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 2, p. 178-196, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014.

SZYMANSKI, Heloísa; YUNES, Maria Angela Mattar. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo, Cortez, 2001. p. 12-42.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINÉZ, Débora. O Problema da Avaliação das Habilidades Socioemocionais como Política Pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015.

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, José (Org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 42-76.

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*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista Sísifo*, Lisboa, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, n. 79, p. 163-186, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. Rio de Janeiro: *Educação on line* (PUC-Rio), n.2, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. *Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

VIZZOTTO, Liane. *A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses*. 2018. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

YOUNG, Michel. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-810, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael. Porque o conhecimento é importante nas escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, mar. 2016.