



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Aparecida Zandoná

**A conformação de uma nova sociabilidade: Competências Socioemocionais nas orientações
do Banco Interamericano do Desenvolvimento**

Florianópolis

2022

Ana Aparecida Zandoná

**A conformação de uma nova sociabilidade: Competências Socioemocionais nas orientações
do Banco Interamericano do Desenvolvimento**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Eneida Oto Shiroma

Linha: Trabalho, Educação e Política

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Zandoná, Ana Aparecida

A conformação de uma nova sociabilidade : Competências Socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano do Desenvolvimento / Ana Aparecida Zandoná ; orientador, Eneida Oto Shiroma, 2022.
193 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Trabalho e Educação. 3. Competências Socioemocionais. 4. Formação de Trabalhadores. 5. Sociabilidade. BID. I. Shiroma, Eneida Oto. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

Ana Aparecida Zandoná

A conformação de uma nova sociabilidade: Competências Socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano do Desenvolvimento

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. André Silva Martins,
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof.(a) Dr.(a) Olinda Evangelista
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.(a) Dr.(a) Priscila Monteiro Chaves (suplente)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC)

Prof.(a) Prof.^a Dr.^a Eneida Oto Shiroma
Orientador(a)

Florianópolis

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Eneida Oto Shiroma, pela generosa disponibilidade e comprometimento para me auxiliar no desenvolvimento desta dissertação, sempre muito precisa e gentil em seus apontamentos. Sua orientação me propiciou muitos aprendizados sobre cuidados singelos que fazem muita diferença no processo de pesquisa e de exposição do texto.

Agradeço às professoras e professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa deste trabalho: Professora Dra. Olinda Evangelista; Professor Dr. André Silva Martins e Professora Dra. Priscila Monteiro Chaves, pelas ricas contribuições que ajudaram a fazer avançar as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Também agradeço às professoras da linha Trabalho, Educação e Política (TEP) pelos profícuos conhecimentos e debates compartilhados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial Adriana D'Agostini, Luciana Pedrosa Marcassa, Célia Regina Vendramini, Patrícia Laura Torriglia e Sandra Luciana Dalmagro, que ministraram disciplinas cursadas em minha trajetória no programa, sempre muito dedicadas em proporcionar o aprofundamento teórico de nossa formação, apesar de todas as dificuldades proporcionadas pelas investidas contra a universidade pública e a educação de qualidade as quais tivemos de nos deparar nesse curto espaço de tempo. Assim como ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), pelos momentos de estudo, reflexão, debate e trocas importantes para as pesquisas desenvolvidas pelos seus integrantes.

Agradeço aos inúmeros e inúmeras trabalhadores e trabalhadoras que propiciam as condições de infraestrutura e limpeza dos locais de estudo, trabalho e alimentação na universidade. São todos imprescindíveis para garantir boa parte de nossas condições de produção de conhecimento, embora uma grande parcela seja alvo de contratações terceirizadas e precarizadas.

Agradeço ao programa FUMDES/UNIEDU/SC pelo financiamento da pesquisa.

Ao conjunto de estudantes da UFSC que ousou construir uma greve para se opor ao Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se, no ano de 2019; aos colegas do PPGE junto aos quais foi possível construir um movimento de insubordinação à adesão acrítica e imediatista ao ensino remoto; e às companheiras da APG que se colocaram em um importante movimento de questionamento e enfrentamento às atropeladas reformas da pós-graduação aprovadas no ano de 2021. Estes também foram momentos de aprendizados muito importantes, forjados nas lutas, sobre a necessidade de colocar em questão as diretrizes dos Organismos Multilaterais que, em última instância, são orientações do Capital para a educação. Essas e tantas outras lutas que vivi na UFSC são sempre importantes para retomar que a luta pela produção de conhecimento crítico na universidade pública brasileira precisa ser uma prioridade daqueles que tem compromisso com um futuro emancipado para a classe trabalhadora do nosso país.

À minha mãe, Teresinha Goretti Zandoná que, apesar de uma vida dura como trabalhadora rural na infância e juventude e empregada doméstica por toda a vida adulta, além de mãe solo, sempre fez tudo o que estava ao seu alcance para me apoiar nas minhas escolhas de vida e nos momentos mais difíceis.

Por fim, agradeço aos meus camaradas, Renato, Allan, Giulia, Thiago, Camilla, Amanda, Caroline, Mariana, Lucas, Júlia, Luisa e Rita, com quem tenho uma trajetória de lutas e companheirismo. Vocês me fazem acreditar, visualizar e querer construir um projeto de vida rumo à revolução brasileira e ao Socialismo que, cada vez mais, se mostra uma necessidade imprescindível de ser levada a sério por aqueles que prezam pela vida da classe trabalhadora.

Poema do aviso final

É preciso que haja alguma coisa
alimentando o meu povo;
uma vontade
uma certeza
uma qualquer esperança.
É preciso que alguma coisa atraia
a vida
ou tudo será posto de lado
e na procura da vida
a morte virá na frente
a abrirá caminhos.
É preciso que haja algum respeito,
ao menos um esboço
ou a dignidade humana se afirmará
a machadadas.

Torquato Neto (2017, p.44)

RESUMO

Nesta pesquisa estudamos as concepções do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) sobre o papel das Competências Socioemocionais (CSE) para a formação da classe trabalhadora latino-americana na última década. As CSE foram popularizadas no Brasil, a partir do ano de 2014, apresentadas por institutos empresariais e organizações multilaterais como uma forma de produzir bem-estar, cidadania, prevenir o *bullying*, reduzir a violência e proporcionar sucesso profissional. Foram propostas no ensino obrigatório, por meio das competências gerais, estipuladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no ano de 2017 e para o Ensino Médio no ano de 2018. Fundamentando-nos no materialismo histórico-dialético, realizamos análise documental e levantamento de pesquisas no campo do trabalho, psicologia e educação, com o intuito de analisar os argumentos que vêm sendo desenvolvidos para a inserção das CSE na formação de trabalhadores. Examinamos documentos do BID que recomendam a formação de CSE no contexto escolar, na educação profissional e no local de trabalho e sistematizamos estudos que nos permitem compreender a atuação do capital em contextos de crise e o impacto de suas reconfigurações na economia, no trabalho e na educação. Apreendemos ao longo da pesquisa, que as CSE estão relacionadas com a formação de um trabalhador dócil e resignado perante o aumento do empobrecimento da população, o trabalho precário e o desemprego, tornando-o contraditoriamente, mais propenso a internalizar as ideologias burguesas. A pesquisa sobre as CSE nas concepções do BID revelou que tais competências renovam o ideário de uma educação compensatória e estão alinhadas a uma atualização do papel técnico e moral da escola, à subsunção real do trabalhador em um momento de aumento do desemprego e dos ciclos de crise do capital. Assim, constituem parte importante de um projeto de formação do capital para a sociabilidade da juventude da classe trabalhadora, que se desenvolve nos países do centro do imperialismo e se estende para os contextos de capitalismo dependente, principalmente na última década, com o intuito de conter a classe trabalhadora e perpetuar a dominação. Trata-se de um projeto refinado do capital, para colocar a serviço da perpetuação da hegemonia da classe dominante elementos importantes da educação e da constituição de valores entre trabalhadores. Compreendê-lo e desvelá-lo revela também o potencial transformador da educação e da própria classe trabalhadora, visto que o capital tenta conter preventivamente a possibilidade de que esta construa um projeto para si.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Competências Socioemocionais. Formação de Trabalhadores. Sociabilidade. BID.

ABSTRACT

In this research we study the conceptions of the Inter-American Development Bank (IADB) on the role of Soft Skills (CSE) for worker's education of the Latin American working class in the last decade. CSE were popularized in Brazil, starting in 2014, presented by business institutes and multilateral organizations as a way to produce well-being, citizenship, prevent bullying, reduce violence and provide professional success. They were proposed in compulsory education, through the general competencies, stipulated in the Common National Curriculum Base (BNCC), approved for Early Childhood Education and Elementary School in 2017 and for High School in 2018. Grounded in historical-dialectical materialism, we conducted a document analysis and survey of research in the field of labor, psychology, and education, in order to analyze the arguments that have been developed for the insertion of CSE in the training of workers. We examined IADB documents that recommend the training of CSE in the school context, in professional education and in the workplace, and we systematized studies that allow us to understand the action of capital in crisis contexts and the impact of its reconfigurations on the economy, on work and on education. The research on CSE in the IADB conceptions revealed that such competencies renew the ideology of a compensatory education and are aligned with an updating of the technical and moral role of the school, with the real subsumption of the worker in a moment of increasing unemployment and cycles of crisis of capital. Thus, they constitute an important part of a capital formation project for the sociability of working class youth, which is developed in the countries of the center of imperialism and extended to the contexts of dependent capitalism, especially in the last decade, aiming at containing the working class and perpetuating domination. It is a refined project of the capital, to put at the service of the perpetuation of the dominant class hegemony important elements of education and of the constitution of values among workers. Understanding it and unveiling it also reveals the transforming potential of education and of the working class itself, since the capital tries to preventively contain the possibility of the working class building a project for itself.

Keywords: Work and Education. Soft Skills. Workers' training. Sociability. IADB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Equação de Heckman	27
Figura 2: Financiamentos do BID por setores e países, em ordem de números de projetos financiados.....	117
Figura 3: Financiamento histórico em projetos por parte do BID	123
Figura 4: Financiamento do BID em projetos de portfólio ativo	123
Figura 5: Gráfico de financiamento de projetos aprovados pelo BID nos últimos cinco anos	124
Figura 6: Informações sobre financiamento do BID do programa paranaense Educação para o Futuro	128
Figura 7: Projetos brasileiros de educação financiados pelo BID	131
Figura 8: Documentos sobre o financiamento do projeto do TPE.....	132
Figura 9: Série histórica da taxa de desocupação por idade do 1º trimestre de 2012 ao segundo trimestre de 2021	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo: Valores das ECIM e Demandas do Empresariado.....	101
--	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABP Abordagem Baseada em Projetos
- ALC América Latina e Caribe
- APH Aparelho Privado de Hegemonia
- ASE Aprendizagem Socioemocional
- ASQ – *3 Ages & Stages Questionnaire*
- ASQ: SE *Ages & Stages Questionnaire: Socioemotional*
- BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BFP Bateria Fatorial de Personalidade
- BM Banco Mundial
- BNCC Base Nacional Comum Curricular
- CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CASEL *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*
- Cenpec Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CNE Conselho Nacional de Educação
- Consed Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CONSOC – BID Conselho da Sociedade Civil Organizada do BID
- CORE *Core Self-Evaluations*
- CSE Competências Sociemocionais
- DCN Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD Educação à Distância
- ECIM Escolas Cívico Militares
- EDH *Encuesta de Demanda de Habilidades*
- EUA Estados Unidos da América
- EP Educação Profissional
- ETH *Encuesta de Trayectorias y Habilidades*
- FAPESP Fundação de Amparo à pesquisa de São Paulo
- FFPS Fundo Fiduciário de Progresso Social
- FUMIN Fundo Multilateral de Investimentos
- HSE Habilidades Socioemocionais
- IAS Instituto Ayrton Senna

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHS Inventário de Habilidades Sociais

INEED *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISSE *Inventory of Supporting for Socio-Emotional Skills*

IYF *International Youth Foundation*

LMK - Divisão de Mercados de Trabalho

MEC Ministério da Educação

MPB Movimento pela Base

NEO *New Employment Opportunities*

OCDE Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OM Organismo Multilateral

ONU Organização das Nações Unidas

PA Programas de Aprendizagens

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PDM Políticas de Desenvolvimento do Milênio

PIAAC *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* –

PIB Produtor Interno Bruto

PISA *Programme for International Student Assessment*

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

PTS *Passport to success*

Q.I. Quociente de Inteligência

RH Recursos Humanos

Ruler *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating*

SAE - Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República

SciELO *Scientific Electronic Library Online*

SDQ *Locus of Control Scale, Strengths and Difficulties Questionnaire*

SEAL *Social and Emotional Aspects of Learning*

SEI Sistema Educacional e Interativo

SEL *Social and Emotional Learning*

SENNA *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*

SEQ-C *Self-Efficacy Questionnaire for Children*

TALIS *Teaching and Learning Educational Survey*

TCH Teoria do Capital Humano

TCS Teoria do Capital Social

TEA Transtorno do Espectro Autista

TIC Tecnologias da Informação e da Comunicação

TOD Transtorno Desafiador de Oposição

TPE Todos pela Educação

Reduca Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

Undime União Nacional dos Dirigentes Municipais

Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	ORIGEM DO PROBLEMA	21
1.2	OBJETIVOS.....	30
1.3	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	24
1.4	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	30
1.5	ESTRUTURA DO TEXTO	34
2	CRISE DO CAPITAL, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DOCILIZADOS	37
2.1	TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL: PRODUZINDO UM TRABALHADOR FLEXÍVEL	48
2.1.1	Subsunção real e implicação subjetiva do trabalhador.....	50
2.2	INDÚSTRIA 4.0 E A GESTÃO ALGORÍTIMICA DO TRABALHO.....	52
2.3	A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR COMPETENTE.....	59
2.4	TEORIA DO CAPITAL HUMANO	67
2.5	UM NOVO NEXO PSICOFÍSICO?.....	68
3	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS PESQUISAS DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	75
3.1	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS ESTUDOS DA PSICOLOGIA.....	77
3.2	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS ESTUDOS DO TRABALHO	94
3.3	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO	98
4	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DA AMÉRICA LATINA: A PERSPECTIVA DO BID	115
4.1	APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS	133
4.2	PREPARANDO A JUVENTUDE PARA O TRABALHO PRECÁRIO E O DESEMPREGO.....	137
4.3	INICIATIVA PRIVADA SOBRE O ESTADO: A COORDENAÇÃO NECESSÁRIA PARA A MELHOR EXECUÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA DO CAPITAL.....	145
4.4	A ATUALIZAÇÃO REQUERIDA PELO CAPITAL NO PAPEL DA ESCOLA.....	149
4.4.1	CSE como uma política compensatória para a juventude da classe trabalhadora.....	158

4.5	SEDUZINDO OS DOCENTES PARA CONTRIBUIR COM A FORMAÇÃO ALMEJADA	162
4.6	ESPÍRITO DE SERVIÇO OU ESPÍRITO DÓCIL? FORMANDO UM TRABALHADOR QUE COOPERE COM O CAPITAL	165
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
6	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICE A – Produções acadêmicas selecionadas sobre Competências Socioemocionais (2014-2021).....	192

1 INTRODUÇÃO

As competências socioemocionais (CSE)¹, são parte de uma proposta pedagógica em implementação em todos os níveis da Educação Básica no Brasil, induzida por meio da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. Os documentos aprovados são norteados por dez competências gerais que indicam uma formação orientada pelas CSE. Dentre essas, destacam-se principalmente as de número 6, 8, 9 e 10:

6. 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**. [...] 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e **reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas**. 9. Exercitar a **empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9, sem grifos no original).

As CSE enfatizam aspectos comportamentais que seriam atrelados à formação cidadã e colaborativa e são divulgadas como uma proposta que visaria uma formação mais completa e humana, considerando os aspectos subjetivos da aprendizagem, proporcionando bem-estar na escola e contribuindo para redução da violência. Porém, a demanda por competências na educação também é atrelada à preparação para o mundo do trabalho, como uma demanda de grandes empresas. No novo Ensino Médio, sua implementação vem se dando tanto com a inserção de conteúdos sobre CSE em disciplinas já consolidadas, quanto por meio do eixo de projeto de vida e carreira.

¹ Na literatura levantada, nos documentos e nos projetos analisados por essa pesquisa, reverte-se o uso entre os termos competências e habilidades; assim como, competências socioemocionais e habilidades socioemocionais. Embora a literatura no campo da avaliação psicológica faça uma pequena diferenciação no uso dos termos, de forma geral, eles são tratados como sinônimos. Em função de “competências socioemocionais” ser o termo com maior uso nos debates da educação e nos documentos da educação básica no Brasil, iremos adotá-lo como padrão para nos referirmos ao objeto estudado.

A difusão e implementação dessa proposta no Brasil se dá por meio da atuação de institutos e fundações ligadas às empresas, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Itaú, Unibanco, entre outros; em parceria, ou seguindo diretrizes e recomendações de Organismos Multilaterais (OM), com destaque para a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A atuação destes institutos, fundações e OM se dá junto de órgãos governamentais, como o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE). Especialmente, durante o segundo mandato do governo Lula (2007-2010), dos governos de Dilma (2011-2014 e 2015-2016); Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-atualmente).

No ano de 2010, no segundo mandato de Lula, foram aplicados os testes de habilidades ASQ-3² em crianças pré-escolares do Rio de Janeiro, pela secretaria municipal de educação (SME) em parceria com a SAE. Naquele momento, Claudia Costin, uma das articuladoras do movimento Todos pela Educação (TPE)³, estava à frente da SME. No governo de Dilma, no ano de 2011, o IAS promoveu um seminário de apresentação das CSE, com a cooperação da UNESCO e da SAE⁴ e em 2014 o MEC e o Inep promoveram junto ao IAS e à OCDE um Fórum acerca da proposta das CSE e firmaram um acordo junto à CAPES para um edital de financiamento de pesquisas sobre elas. O governo golpista de Temer homologou o novo ensino médio por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016, convertida posteriormente na Lei 13.415/2017 e a terceira versão da BNCC na qual foi inserida a proposta de CSE. Desde sua primeira

² Carvalho e Silva (2017) levantam a hipótese de que a aplicação do ASQ-3, que posteriormente se desdobra também na aplicação do teste de CSE ASQ:SE na educação infantil do Rio de Janeiro, precedem a criação do teste SENNA, produzido pelo IAS para medição de CSE em estudantes do ensino fundamental e médio.

³ O TPE é um movimento que agrega propostas do empresariado para a educação brasileira, unificando os setores dominantes sob a liderança dos setores bancário e de *commodities* e atuando “por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais, como Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras” (EVANGELISTA e LEHER, 2018, p.7)

⁴ Uma série de notícias acerca desse Seminário foi excluída tanto do site do IAS, quanto do jornal G1 e hoje há uma dificuldade em encontrar materiais que identifiquem os envolvidos na organização do seminário, para além do IAS. Entretanto, no portal de notícias UOL é possível encontrar a primeira parte do seminário gravada e no site da franquia “Supera” encontra-se uma reprodução de um texto noticiando o seminário e que foi apagado do site do IAS. Nesse texto é abordada a cooperação da SAE e da UNESCO com a organização do evento.

versão, a formulação da BNCC contava com a contribuição e a articulação dos intelectuais coletivos organizados no Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MPB), dentre eles, Fundação Lemann e IAS.

No governo de Bolsonaro, ainda que o foco tenha sido a militarização de escolas e haja maior espaço para forças abertamente conservadoras, ligadas à proposta de “escola sem partido” que visa tratar qualquer conhecimento crítico como uma ameaça dentro da escola, a atuação dos intelectuais coletivos do capital na implementação das CSE segue ocorrendo. Principalmente com a propagação das CSE como forma de enfrentar os efeitos do isolamento vivido durante a pandemia e no retorno às aulas presenciais. Além disso, ao longo de todos estes governos, intensificaram-se as negociações entre IAS, Fundação Lemann, OCDE, BID, entre outros institutos e OM com secretarias regionais de educação de estados e municípios e arranjos institucionais dos dirigentes dessas secretarias, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)⁵ e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)⁶.

Nos programas que ofertam o ensino de CSE, como “Diálogos Socioemocionais” e “Ensino Médio Integral”, oferecidos pelo IAS, e o “Inova Educação”, programa para implementação da reforma do ensino médio desenvolvido pelo estado de São Paulo com o apoio do IAS, a implementação está projetada na matriz curricular principalmente no componente denominado de “Projeto de Vida”, um dos pilares do novo ensino médio. No *site* do governo de São Paulo é explicado que nesse componente poderão ser feitas “discussões sobre sonhos, mundo do trabalho e vida acadêmica” (SÃO PAULO, 2019).

As justificativas e argumentos apresentados para a área de educação, por vezes, são voltados para as questões de aprendizagem e bem-estar, mas algumas das principais publicações e iniciativas de CSE partem de organizações internacionais de

⁵ “Associação civil sem fins lucrativos, que reúne os Secretários de Educação dos municípios brasileiros em torno do debate educacional, como forma de fortalecer o posicionamento dos governos locais, junto ao poder central, ou seja, à União. Trata-se de uma entidade, criada entre os anos de 1985 e 1986 (NEVES, 2005), diante da dinâmica de transformações do mundo capitalista, em seu estágio de avanço do neoliberalismo, bem como por alterações no campo da administração pública, para o qual se exigia a implementação de uma nova gestão, pautada nos princípios empresariais do gerencialismo, como manifestação da inevitável alteração do papel do Estado” (CRUZ, MARCASSA, 2020).

⁶ O CONSED “se define como uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal[...] foi criado oficialmente em 1986. No entanto, cinco anos antes, em 1981, já se iniciava a articulação entre os secretários dos estados em torno das questões atinentes ao campo das políticas educacionais, naquele momento, ainda muito centralizadas pelo Ministério da Educação” (CRUZ, 2021).

desenvolvimento econômico, assim como relevantes publicações científicas na área da educação e da psicologia sobre o tema se baseiam em teorias econômicas, além da difusão e implementação de CSE se dar por inúmeros programas educacionais na forma de uma mercadoria, que é ofertada em ampla escala para secretarias de educação de todo o país.

Um dos principais intelectuais coletivos envolvidos na disseminação das CSE no território brasileiro, o IAS, tem atuado no financiamento e articulação de pesquisas científicas para o desenvolvimento de um instrumento de avaliação psicológica própria de CSE e na implementação destas avaliações e de programas de ensino ofertados como mercadoria em escala para secretarias da educação de estados e municípios, principalmente nos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso e Santa Catarina. Com base no modelo de avaliação de personalidade denominado *Big Five*, o IAS propõe cinco grandes fatores a serem desenvolvidos como CSE: abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional.

É preciso considerar essa demanda formativa frente a agudização da crise capitalista, que desde 2008, com a falência do banco Lehmann, vem apresentando novos ciclos em períodos de tempo cada vez mais curtos e como aponta Chesnais (2013) não há uma perspectiva de “saída da crise” para o capital no plano mundial, pois decorre de uma fase de mais de 50 anos de acumulação quase ininterrupta. Assim, nos deparamos com documentos do BID que orientam ao desenvolvimento das CSE como uma proposta educacional para os países latino-americanos pelo menos desde 2012. No Brasil, os efeitos da crise mundial começaram a se expressar com mais veemência a partir de 2011/2012, o que gerou um rompimento com o bloco no poder e levou a processos inéditos de revolta em nosso país no ano de 2013, um ano antes de as CSE serem oficialmente apresentadas como uma proposta pedagógica pelo IAS; nos anos seguintes, as respostas da burguesia à crise na conjuntura brasileira foram materializadas no golpe de 2016 e no congelamento dos gastos dos serviços públicos pela EC 95/2016 (BRASIL, 2016), seguido de processos de reformas educacionais, trabalhistas e previdenciárias. Hoje nos encontramos sob um governo federal que constantemente ameaça fechar ainda mais o regime político em exercício⁷.

⁷ Após inúmeras ações de agitação de sua base, como falas diárias de caráter golpista e motociatas em causa própria, além de ameaças de fechamento do supremo tribunal federal, o ápice das tentativas de ruptura por parte do presidente da república se deu em 7 de Setembro de 2021, quando a base bolsonarista

Os processos de reconfiguração da ordem capitalista vigente, bastante conflituosos, também demandam uma reconfiguração dos processos educativos daqueles que são colocados no papel de subordinados. Evangelista e Shiroma (2014) apontam que é imprescindível considerar o papel do Estado nas políticas públicas, assim como o “imbricamento de interesses, influências e participação de organizações não governamentais, empresas privadas e organismos multilaterais que constituem redes de políticas públicas” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014, p. 27).

Desse modo, ressaltamos que a finalidade das políticas e programas de CSE não podem ser compreendidas partindo apenas do que anunciam como suas intenções. É preciso compreender o seu conteúdo na relação com os fenômenos atuais, com a configuração da escola e da educação em contexto de crise do capital. Por esta razão, pretendemos sistematizar os debates em torno da importância das CSE no campo da psicologia, do trabalho e da educação e as diretrizes do BID sobre essa proposta para a formação da juventude trabalhadora dos países latino-americanos, buscando apreender sua relação com as condições de produção e reprodução da classe trabalhadora na sociedade capitalista.

1.1 ORIGEM DO PROBLEMA

A motivação para esta pesquisa tem origem durante o período da graduação em Psicologia na UFSC, quando questionava a formação de caráter conformista, que lida com modelos conceituais de CSE e o desenvolvimento de instrumentos avaliativos para crianças e jovens em ambientes escolares sem colocar em questão porque essa política está sendo demandada agora para a escola.

O movimento estudantil do curso historicamente leva a cabo uma série de debates acerca dos problemas históricos da psicologia, como uma ciência comprometida com a normalização dos sujeitos para a produtividade e a exclusão daqueles que não se encaixam nos critérios de normalidade, contribuindo com problemas como a patologização e a medicalização da vida. Além disso, há matérias curriculares voltadas para o debate sobre a psicologia social, educacional e políticas públicas. Contudo,

ameaçou invadir o palácio do planalto e fechar algumas estradas no país. Entretanto, diante da falta de apoio de setores estratégicos das classes dominantes, o presidente precisou recuar em suas intenções.

durante a trajetória na graduação, houve pouco espaço para o aprofundamento e a discussão dessas problemáticas junto aos dilemas do tempo presente. O fato de que toda a educação básica estava passando por intensas contrarreformas como a BNCC e o novo ensino médio, por exemplo, só chegou a ser debatido em sala de aula, porque o tema foi trazido pelo corpo estudantil.

Ainda que se pudesse olhar para as problemáticas da CSE por meio dos campos críticos da própria psicologia, como o campo educacional, ou de estudos histórico-culturais, nos pareceu necessário ir mais além dos estudos sobre as problemáticas da psicologização da educação, do tipo de intervenção que a relação psicologia e educação possibilita. Nosso interesse era o de compreender os fatores políticos e econômicos por trás de uma proposta pedagógica de CSE, entender por que estas constam no receituário de OM, quais os interesses do Estado em desenvolver esse tipo de formação, porque o capitalismo precisa desse tipo de formação aqui e agora. Por isto, foi necessário buscar na linha Trabalho, Educação e Política, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC os instrumentos para análise da política educacional e dos organismos multilaterais, para melhor investigar o comprometimento de diversas áreas de conhecimento com essa proposta de caráter burguês. Mais do que compreender porque a psicologia era chamada a cumprir tal função, interessava compreender como as CSE se relacionam com o próprio caráter da escola junto das relações capital e trabalho nesta sociedade.

A obra de Marx (2013, p.653) permite entender que o capitalismo, como uma relação social, não produz e reproduz apenas as mercadorias, mas as relações de classe existentes, perpetuando capitalistas e trabalhadores em lados opostos. O autor explica como uma determinada formação e consumo da força de trabalho fazem parte das próprias condições de reprodução do trabalho e do capital.

Mészáros (2008) aborda que para o domínio do capital, é necessário que cada indivíduo internalize, como se fossem suas próprias, as metas de reprodução dessa relação social, e tomem como legítimos os lugares que foram ocupados pelas diferentes classes na hierarquia social que foi estabelecida. Por isso, a educação formal é organizada de forma a contribuir com esse processo

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses

dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (MESZÁROS, 2008, p.35).

A escola, como a conhecemos hoje, nasce com a fábrica para estabelecer o padrão moral e técnico da força de trabalho. No processo de transição do feudalismo para o capitalismo, para que a burguesia pudesse cumprir com êxito o revolucionamento das forças produtivas, foi delegada a essa instituição a função de repassar o conhecimento sistematizado também para os trabalhadores, na dose mínima necessária para adequar a força de trabalho às demandas produtivas e cultivando o conformismo que permitisse à burguesia manter seu lugar como classe dominante e a reprodução das relações capitalistas.

Os reformadores que recomendam a incorporação das CSE na escola recuperam uma série de elementos de reformas anteriores, como a pedagogia tecnicista (KUENZER, 1982) desenvolvida durante o regime empresarial-militar na década de 1960, a pedagogia das competências do início dos anos 2000, o “aprender a aprender” e o “aprender a ser” difundidos pela UNESCO na década de 1990, orientadas pelos pressupostos da Teoria do Capital Humano. Estas vem sendo disseminadas por orientações de OM em diversos países, com o intuito de serem inseridas nas escolas desde a educação infantil, mas com foco na juventude trabalhadora, em um momento em que as Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) predominam como forma de proporcionar novas modalidades de trabalho e de organizar e obter controle sobre a produção e os trabalhadores nas formas de trabalho já existentes.

Além disso, as crises capitalistas têm ocorrido em períodos de tempo cada vez menores, expressando um esgotamento da possibilidade de crescimento a longo prazo da acumulação capitalista, o que significa que as condições de reprodução do capital ficam cada vez mais sujeitas às diferentes formas de intensificar o grau de exploração do trabalho, mercantilizar e mercadorizar diferentes instâncias da vida, apropriando-se da mais valia dos trabalhadores nas suas diferentes formas e transferindo todo tipo de riqueza comum ou que foi resultado da luta dos trabalhadores em algum momento, para as mãos do capital.

Historicamente o BID produz diretrizes para a América Latina e financia projetos majoritariamente voltados aos setores de energia, saneamento, telefonia, habitação, transportes, agricultura, entre outros, com ênfase na modernização do Estado. No campo da educação brasileira, teve sua maior intervenção na reforma do ensino

superior, durante o período da ditadura empresarial-militar. No tempo presente, as CSE têm aparecido como preocupação desse OM, que tem produzido documentos com orientações e diretrizes e financiado projetos de CSE com ênfase em jovens empobrecidos da América Latina, o que nos leva a hipótese de que se trata de um projeto de formação do capital para a sociabilidade da juventude da classe trabalhadora, que se desenvolve nos países do centro do imperialismo, principalmente os Estados Unidos, e se estende para os contextos de capitalismo dependente, principalmente na última década.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) destacam a *Conferência Mundial de Educação para Todos* como um marco da atuação dos organismos multilaterais na década de 1990. Realizada e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), o evento resultou em 155 governos assinando a declaração de Jontiem. Cabe destacar que nas metas desenhadas pela declaração estavam presentes a preocupação com o desenvolvimento da primeira infância, principalmente das crianças pobres e o indicativo de formação para outras competências necessárias em jovens e adultos, além da educação básica, que tivessem impacto na saúde, emprego e produtividade.

Os principais conceitos difundidos por estes organismos nesses documentos e eventos circulam em torno de delimitar a educação à aprendizagem, apresentada também como um processo fragmentado. O principal exemplo é o Relatório Delors (UNESCO, 1999) que apresenta um novo conceito de educação, difundido até os dias atuais: educação ao longo de toda a vida. Nesta concepção, a educação seria dividida em quatro tipos de aprendizagens que necessitariam ser desenvolvidas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

Turmina (2014) analisou a relação entre literatura de autoajuda e as diretrizes pedagógicas propostas para política educacional contidas no Relatório Delors (1999) e no Relatório Faure (1972), demonstrando as relações entre os discursos que

propagandeavam novos modos de ver e agir no trabalho com o *slogan* “aprender a ser” da UNESCO. Constatou que a articulação desses discursos dentro e fora da escola expressavam um processo educativo voltado para a conformação de um modelo de trabalhador de novo tipo, como expresso no Relatório Delors, em que estavam apresentados os pressupostos de uma educação para o século XXI.

Nessa perspectiva, a atividade de ensino teve seu caráter alterado e o processo de aprendizagem ganhou destaque, sendo projetado como algo contínuo. O que deveria ser aprendido, desde o começo, priorizaria a articulação entre aspectos técnicos e morais em torno do trabalho. Por isso, a escola deveria apresentar como resultados convergentes o desempenho no mercado de trabalho e o desempenho da cidadania; o crescimento econômico foi atrelado à equidade, justiça social e superação da pobreza. A aprendizagem deveria dizer respeito a como a educação na escola irá repercutir no que esses organismos compreendem como uma adequada inserção do indivíduo na sociedade.

Com a centralidade da aprendizagem nesses documentos, são disseminados também os conceitos de competências e habilidades como o que precisa ser desenvolvido junto dos conhecimentos. As OM difundem a entrada em uma sociedade do conhecimento, em que serão realizados processos de aprendizagem em diversos momentos da vida e o desenvolvimento de habilidades e competências é o que abriria caminho para as aprendizagens futuras, que podem se diversificar e apresentar mudanças. Para isso, o que as competências e habilidades devem desenvolver são aspectos comportamentais e de profissionalização.

As diretrizes para o desenvolvimento de competências e habilidades podem ser identificadas nos textos que legislam as políticas de educação brasileira desde a década de 1990. O desenvolvimento de competências aparece nas políticas de formação de professores, especialmente a partir do Decreto 3276/99 (BRASIL, 1999) e da Resolução nº1 de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2002). Na Educação Básica, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998), o impacto se deu principalmente nas políticas para o Ensino Médio, realizando uma separação entre ensino geral e específico.

Essas legislações são fruto de uma década marcada por uma agenda de reformas educacionais que estavam alinhadas com diretrizes difundidas por Organismos

Multilaterais (OM) em todo o globo. Por meio de conferências e compromissos articulados com governos e ministérios da educação de diversos países, assim como relatórios e documentos próprios, os OM foram apresentando uma concepção de educação articulada com novas modalidades de organização e desenvolvimento industrial. A reestruturação produtiva demandava conhecimentos e atitudes diferentes do modelo fordista vigente até aquele momento, valorizando “aspectos da subjetividade, desprezados pela organização científica do trabalho” (SHIROMA; CAMPOS, 1997). Shiroma, Campos (1997) e Machado (1998) destacam que a ênfase na educação por competências aparece aliada ao foco na educação básica e em uma educação voltada para a empregabilidade – a capacidade de conseguir um emprego. Machado (1998) também destaca o chamado aos empresários como parceiros preferenciais da educação. Para Shiroma e Campos (1997) essas concepções se apresentaram como uma retomada mais sofisticada da economia da educação, expressa principalmente pela teoria do capital humano, que relaciona crescimento econômico e níveis educacionais da sociedade. Naquele momento, no Brasil, essas concepções tiveram a sua principal expressão nas políticas de educação profissional.

A partir de 2014, a proposta de formação por competências ganhou uma maior dimensão no país, com uma nova face, que são as CSE. O Instituto Ayrton Senna apresentou o relatório do Programa de Medição de Competências Socioemocionais brasileiro que desenvolveu em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Tal projeto visava transpor um modelo avaliativo embasado no *Big Five* para o país e operar como um laboratório modelo de política pública a ser implementada. O *Big Five* é um modelo de análise da personalidade humana que consiste em “cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional” (SANTOS; PRIMI, 2014, p.17). A versão brasileira desenvolvida foi intitulada de SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*).

Naquele mesmo ano ocorreu em São Paulo o “Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as competências do Século XXI”, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) do governo Dilma Rousseff, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pela OCDE e pelo IAS. O Fórum contou com a presença do Nobel de Economia James Heckman para apresentar as CSE.

Bastante referenciado nos documentos do IAS, OCDE e BID que tratam das CSE, Heckman defendeu as CSE principalmente para a primeira infância e tratou a educação nesse período da vida como um investimento crucial para as demais etapas da vida, pois seria um fator importante para superação da pobreza das novas gerações, nos remetendo aos pressupostos da Teoria do Capital Humano. Em seu *site*, o economista apresenta uma equação na qual afirma que o resultado do investimento na educação infantil será “uma força de trabalho mais capaz, produtiva e valiosa, que rende dividendos à América para as gerações futuras” (HECKMAN EQUATION, 2022) (ver Figura 1). Em 2011 o economista havia vindo ao Brasil a convite do IAS, para palestrar sobre as CSE no “Seminário Educação para o século XXI”.

Figura 1: Equação de Heckman

The image shows a screenshot of the website heckmanequation.org/the-heckman-equation/. The page is titled "A equação de Heckman" and contains the following text:

Quem procura soluções upstream para os maiores problemas que os Estados Unidos enfrentam deve procurar o trabalho do professor James Heckman, da Universidade de Chicago, vencedor do Prêmio Nobel, para entender os grandes ganhos a serem obtidos investindo no desenvolvimento inicial e igual do potencial humano.

+ Investir
 Investir em recursos educacionais e de desenvolvimento para famílias desfavorecidas, a fim de proporcionar acesso igual ao desenvolvimento humano inicial bem-sucedido.

+ Desenvolver
 Promover o desenvolvimento precoce de habilidades cognitivas e sociais em crianças desde o nascimento até os cinco anos de idade.

+ Sustentar
 Sustentar o desenvolvimento inicial com educação eficaz até a idade adulta.

= Ganho
 Ganhe uma força de trabalho mais capaz, produtiva e valiosa que pague dividendos aos Estados Unidos pelas próximas gerações.

Nossos financiadores

O projeto Heckman Equation é possível com o apoio da Pritzker Children's Initiative e do Buffett Early Childhood Fund.

Fonte: Heckman Equation, (2022).

No Fórum de 2014 também foi realizada uma reunião entre os ministros da educação de 14 países: Argentina, Brasil, Colômbia, Coreia, Equador, Estados Unidos, Letônia, México, Noruega, Paraguai, Peru, Portugal, Suécia e Uruguai. Na reunião ministerial foi apresentada uma versão preliminar do relatório da OCDE “Competências

para o Progresso Social” e debateu-se a implementação das CSE nos sistemas de educação em seus países. Junto a esse evento, o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o IAS assinaram um protocolo de intenções para incentivar pesquisas sobre o desenvolvimento e papel de CSE no ensino, que previa a criação do Programa de Apoio à Formação de Pesquisadores e Professores no Campo das Competências Socioemocionais (BRASIL, 2014), lançado logo em seguida.

Em 2017, no governo Michel Temer, o MEC homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 a BNCC do Ensino Médio⁸. Nesse momento se instituiu para o país inteiro um modelo educativo que engloba as CSE. Em fevereiro de 2020, o MEC publicou a resolução que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020), a qual também tem suas diretrizes pautadas por habilidades e competências e foi aprovada no CNE ao fim de 2019.

Em 2015, o IAS fundou um centro de inovação intitulado *eduLab21* voltado para a “produção e disseminação de conhecimento científico para a formulação de políticas públicas para uma educação de qualidade” (ABC - Academia Brasileira de Ciências, 2015). O laboratório tem trabalhado de dois modos em torno das CSE: articulação e financiamento de pesquisas científicas para o desenvolvimento e avaliação de CSE, principalmente através do instrumento SENNA, e oferta de um programa intitulado Diálogos Socioemocionais para a inserção das CSE no currículo das escolas, apresentado como uma solução educacional.

As pesquisas científicas têm sido desenvolvidas através de cátedras lançadas e financiadas pelo IAS na Universidade de Ghent (Bélgica) e uma rede de pesquisadores ligados a universidades públicas e privadas, com destaque para a Universidade da Califórnia, em Berkeley (Estados Unidos), a Universidade de São Paulo e a Universidade São Francisco. Já a oferta do programa Diálogos Socioemocionais se dá através de contratos e parcerias com secretarias de educação estaduais e municipais. Na época de fundação do *EduLab21*, o IAS anunciou que estava trabalhando com os secretários de educação do Acre, Ceará, Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Atualmente é possível identificar a execução do programa Diálogos

⁸ O Ensino médio se encontrava em reforma por via da Medida Provisória 746 de 2016 (BRASIL, 2016) e da lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017)

Socioemocionais junto da secretaria municipal de educação de Teresina (PI) e da secretaria estadual de educação do Mato Grosso do Sul, Goiás e Ceará.

Para a execução do programa Diálogos Socioemocionais há uma terceira parceria envolvida, a consultoria de planejamento estratégico 3GEN. No *site* da consultoria é informado que esta entraria no projeto, pois o desenvolvedor brasileiro não teria condições de implantá-lo em escala nas secretarias. A 3GEN efetiva o programa

por meio de formadores credenciados pelo criador do método, gerenciando todo o processo desde a sensibilização e engajamento dos profissionais da secretaria e professores, passando pela formação dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos, pelo acompanhamento nas escolas e pelo suporte por meio de visitas presenciais e interações virtuais (3GEN, 2020, p.1).

É possível encontrar formações do programa ofertadas aos professores no *Youtube*, em canais de secretarias de educação. Também é possível identificar seminários sobre CSE nos estados onde há parcerias com o IAS, tanto realizados pelo instituto, quanto com o apoio deste. Nestes seminários e nas formações, o coordenador da cátedra da Universidade de Ghent, Filip de Fruyt, é presença constante, para abordar sobre as CSE com professores e até mesmo com estudantes. Segundo o IAS (2020), o programa Diálogos Socioemocionais pode ser implementado no currículo tanto pela integração em disciplinas consideradas cognitivas, como história, geografia, português e matemática, quanto em disciplinas próprias para o desenvolvimento de CSE, adaptando-se a estrutura da rede de ensino em que se insere.

Enquanto no Brasil destaca-se a atuação da OCDE junto ao IAS para encampar a implementação de CSE nas escolas, ao olhar para o contexto latino-americano, destaca-se também a atuação do BID, com pesquisas em 2012 sobre as habilidades cognitivas e socioemocionais que os jovens precisariam ter, de acordo com a demanda dos empregadores na Argentina, no Chile e no Brasil, especificamente no estado de São Paulo. Além disso, há a tentativa de implementação de um programa de CSE para a juventude de diversos países por parte desse mesmo banco, intitulado *Passport to success* e de propriedade da *International Youth Foundation* (IYF).

Tendo em vista essa rede de articulações dentro e fora da aparelhagem estatal em torno da popularização e entrada das CSE na BNCC, com a atuação de órgãos governamentais junto de aparelhos privados de hegemonia (APH), OM, representantes ministeriais e intelectuais orgânicos do capital, assim como a criação de soluções

educacionais e a parceria com consultorias de planejamento estratégico para a oferta e implementação em escala das CSE como uma mercadoria, formulamos as seguintes questões para orientar nossa pesquisa: 1) Quais são as concepções, os fundamentos, e as finalidades das CSE na educação de jovens da América Latina no século XXI?; 2) Quais as justificativas para a necessidade de incorporação das CSE na Educação Básica e como se expressam no debate educacional brasileiro?; 3) Como a relação entre CSE na educação e perfil de trabalhadores são abordadas nas pesquisas da área de Psicologia e de Educação e Trabalho?; 4) Como o BID aborda as CSE em suas recomendações, projetos e propostas para a América Latina?

1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é analisar as CSE e a sua inserção no debate educacional e a conformação de uma nova sociabilidade para a classe trabalhadora latino-americana na última década. Quanto aos objetivos específicos, buscamos: a) Sintetizar as contribuições de estudos críticos das mudanças no mundo do trabalho e do perfil dos trabalhadores; b) examinar os argumentos desenvolvidos por pesquisadores das áreas da psicologia, educação e trabalho para a inclusão das CSE na formação de trabalhadores; c) analisar as propostas do BID sobre inserção das CSE na educação de jovens na América Latina.

1.4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada com base em análise documental e pesquisa bibliográfica, e as análises foram fundamentadas no materialismo histórico-dialético. A busca e seleção de documentos para análise, leva em consideração as indicações de Evangelista (2012, p.1):

Refiro-me a documentos de política educacional: leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites*, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária.

Ressalte-se que não há “superioridade” de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente.

Nos documentos e programas selecionados para essa pesquisa interessa a análise dos discursos, objetivos e sentidos, visando identificar os termos/conceitos/argumentos que caracterizam e justificam o papel das CSE na educação escolar e no trabalho. Conforme apontam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439):

Nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação.

O materialismo histórico-dialético vem orientar a pesquisa em um esforço de ir além das compreensões imediatas e fragmentárias da realidade para, na análise, poder compreender a relação entre parte e totalidade, como norteia Frigotto: “[...] identificar as determinações fundamentais e secundárias do problema [...] passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade” (2000, p.88-89).

Feitas as escolhas teóricas e metodológicas, definidos os objetivos e as questões de pesquisa e partindo da hipótese de que as CSE compõe um projeto de formação do capital para a sociabilidade da juventude da classe trabalhadora, que se desenvolve nos países do centro do imperialismo, principalmente os Estados Unidos, e se estende para os contextos de capitalismo dependente, principalmente na última década, em um primeiro momento contextualizamos alguns elementos mais gerais acerca das reconfigurações próprias do capitalismo no campo da economia, do trabalho e da educação.

Tratamos de algumas expressões da luta de classes no século XX e da atuação da classe dominante para conter a insurgência durante os períodos de crise ao longo deste, partindo das contribuições de Castello (2013), Paulani (2006), Bambilra (1971), Marini (2012, 2019) e Gramsci (1989, 2007). Orientados pelo objetivo específico “a”, sintetizamos algumas contribuições acerca das mudanças no mundo do trabalho e no perfil dos trabalhadores, partindo de Antunes e Pochmann (2007), Antunes e Alves (2004), Alves (2005), Antunes e Filgueiras (2020), Abílio (2020) e Santos e Jakobsen (2020) e Marx (2013). Ainda, recuperamos alguns elementos sobre as repercussões das mudanças nos requisitos para o trabalho na educação, que precederam e se atualizam na

proposta de CSE, partindo de Manacorda (1997), Machado (1992, 1998), Kuenzer (1982,2002, 2004, 2016), Deluiz (2001a, 2001b), Ramos (2004, 2011), Invernizzi (2012) e Rummert, Algebaile e Ventura (2012).

Com vistas a atender o objetivo específico “b” dessa pesquisa, realizamos levantamento de artigos, dissertações e teses nas bases de dados da Biblioteca Eletrônica Científica *On-line (SciELO)*, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na ferramenta de pesquisa científica *Google Scholar*. A literatura mais antiga encontrada datava de 2014, ano em que a proposta de CSE do IAS ganhou repercussão no país. Selecionamos os trabalhos encontrados entre o período de 2014 e 2021. Foram selecionados um total de trinta e quatro artigos em periódicos, um pré-print, um trabalho de conclusão de curso, uma dissertação e uma tese de mestrado (estudo de origem portuguesa), 15 das produções selecionadas foram da área da psicologia, 20 da área da educação e três tratam do trabalho na área de economia, engenharia da computação e gestão de recursos humanos.

Os trabalhos selecionados para análise foram aqueles que apresentaram elementos que dessem pistas sobre os elementos formativos e comportamentais em torno das CSE, com foco na formação de trabalhadores e no trabalho precário. Na área de psicologia, foram analisados principalmente os artigos de avaliação de CSE, que permitiram levantar os aspectos comportamentais envolvidos na proposta, da educação infantil à docência. Já na área de trabalho e educação, e um primeiro momento, foi dado ênfase aos artigos que tratavam da formação de trabalhadores de forma mais abrangente, e em um segundo momento, com o aumento das publicações sobre CSE nas bases de dados, foi dado ênfase aos que abordavam a formação da juventude trabalhadora na América Latina. Para o levantamento nas bases, foram utilizados os descritores “competências socioemocionais”; “socioemocionais”; “psicologia”, “educação”, “administração”, ou “trabalho” junto do descritor “competências socioemocionais” e uma busca onde foi incluído o descritor “capitalismo” junto destas combinações; uma combinação dos descritores “competências socioemocionais”, “BNCC”, “desenvolvimento econômico” e “capital”, e uma busca onde foi incluído o descritor “Gramsci” junto a esta combinação; ainda foram feitas as buscas com os descritores “competências socioemocionais” junto ao descritor “BID”; “competências socioemocionais” junto ao descritor “América Latina” e por fim, uma busca onde foi incluído o descritor “UNESCO” junto desta última combinação.

Na análise documental, examinamos o destaque dado às CSE pelo BID nas recomendações para a formação dos jovens da América Latina como futura força de trabalho. A escolha por esse recorte se deu em função desse OM incluir o desenvolvimento de habilidades em suas metas para a educação e financiar uma série de projetos que se propõem a implementar CSE em diversos países latinoamericanos, incluso o Brasil.

Os documentos do BID selecionados para a pesquisa foram: o livro *Desconectados: habilidades, educação e empregos na América Latina*, sistematizado por Bassi *et al.* (2012); o relatório *Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables*, sob a responsabilidade de Székely e Ávila, (2018) e o estudo *El rol de las habilidades socioemocionales para la productividad en los mercados laborales del siglo XXI*, sistematizado por Ospino (2019).

A primeira parte da seleção de documentos foi feita através de uma busca pela palavra-chave socioemocionais na área de publicações do *site* do BID. Foram encontrados dez documentos recentes sobre a temática. Por meio da leitura dos resumos destes, selecionamos dois que indicavam uma relação mais direta das CSE com o trabalho, um com ênfase na relação entre escola e trabalho, e outro abordando a formação de CSE no local de trabalho. Além disso, um documento foi selecionado em função de abordar um programa de CSE para a educação profissional, aplicado de forma escalonada na América Latina, e tratar do tema dos jovens da classe trabalhadora, adjetivados nos documentos como vulneráveis, como se a condição de vulnerabilidade lhes fosse inerente.

Nesses documentos são apresentadas justificativas para a inserção de competências e habilidades nos currículos, principalmente as CSE, como uma demanda do mercado de trabalho. A escola é apresentada como um celeiro que deverá oferecer a formação esperada pelo capital, por meio da formação de CSE, que também seria uma saída compensatória para as crianças que não conseguem desenvolver as competências cognitivas. Os autores desses documentos assumem que estas últimas estão atreladas a uma formação que se relaciona com uma formação intelectual e consideram que possuem um período de tempo restrito para serem desenvolvidas na aprendizagem infantil. O BID expressa seus esforços de implementar programas de CSE em diversos países da região e promete uma ascensão a um suposto emprego decente a partir da

formação das CSE. Mas estes mesmos documentos também revelam que o intuito é preparar a juventude para suportar o emprego informal, precário, com grande rotatividade e longos períodos de desemprego. Ainda, o Banco apresenta argumentos que podem auxiliar a elucidar como o Estado e o Capital se relacionam com essa educação de trabalhadores, pois aborda a necessidade de formação de CSE no local de trabalho e compreende que a implementação exitosa de CSE é fruto da coordenação entre Estado e iniciativa privada.

Estes são alguns achados que embasam as justificativas e argumentos para a inserção de CSE nos currículos escolares. Eles nos auxiliam a problematizar a atuação das OM, assim como discutir o caráter de classe em torno dessa proposta pedagógica. Realizamos as análises dos documentos do BID partindo principalmente das contribuições de Marx (2013), Gramsci (1989, 2007) e Martins (2008) e trabalhamos com as seguintes categorias: classes sociais, sociabilidade neoliberal e exército industrial de reserva, visando problematizar a relevância das CSE na formação de trabalhadores na escola.

1.5 ESTRUTURA DO TEXTO

A pesquisa aborda a formação de uma sociabilidade para a juventude trabalhadora latino-americana, partindo da constatação de que a popularização das CSE no Brasil acontece em um contexto de crise do capital, como uma proposta voltada para o bem estar, a formação cidadã, colaborativa e dos futuros trabalhadores; que conta com a difusão de documentos de OM que produzem argumentos e orientações para a adoção destas competências na escola e a atuação de APHs do capital, para a implementação dessa proposta por meio do Estado.

Desse modo, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, incluindo esta Introdução. No capítulo dois, intitulado “Crise do Capital, Restruturação produtiva e a formação de trabalhadores docilizados” discorremos sobre aspectos em torno das crises do Capital no século XX que nos auxiliam a compreender os movimentos de reorganização da hegemonia da classe dominante e de contenção da revolta da classe trabalhadora, por meio de processos de coerção e persuasão que buscam restaurar o consenso. Resgatamos os estudos que explicam como estes processos repercutem na reestruturação do Estado, levam a mudanças na forma de executar e organizar o trabalho

e incidem sobre a formação escolar. Ao abordar as repercussões das reestruturações do capital na escola, nos deparamos com elementos que são recuperados e atualizados junto da proposta de CSE. Um elemento importante em todos estes processos é a busca pela implicação subjetiva do trabalhador no trabalho sob o domínio do capital, da subsunção real da classe, que começa a ganhar maior proporção com a reestruturação produtiva, e Gramsci identifica como uma ambição já em vista durante o fordismo, que buscava construir um novo nexos psicofísico na atividade de trabalho.

No terceiro capítulo, “Competências socioemocionais nas pesquisas de psicologia, educação e trabalho” procuramos apresentar como os debates das propostas de avaliação e ensino de CSE se expressam na literatura dessas três áreas. Os estudos com que trabalhamos explicitam quais os comportamentos que o Capital busca encontrar na juventude alvo de inventários e programas prontos, com ênfase na adaptação ao modo de vida capitalista. No campo da psicologia é possível constatar que as CSE vem sendo desenvolvidas como uma proposta para as escolas brasileiras com financiamento estatal e privado, e são diretamente inseridas em escolas sem debate com a comunidade escolar. Nos estudos da área do trabalho são expostos elementos que ajudam a compreender quais as mudanças no mundo do trabalho que se relacionam com a demanda de CSE e na área da educação, apresentamos os estudos que auxiliam na compreensão da problemática em torno da relação entre educação e trabalho na proposta de CSE.

No capítulo quatro, procuramos sistematizar, demonstrar e analisar a relação do BID com as CSE, apresentando os projetos financiados pelo BID para o desenvolvimento de CSE para empresas de educação e implementação destas nas reformas que são executadas por governantes de diferentes estados brasileiros; e buscando analisar três documentos que debatem o papel das competências e das CSE na formação escolar, em programas de educação profissional e no local de trabalho. A pesquisa permitiu apreender que nesses documentos estão expressas argumentações e proposições que buscam preparar os jovens trabalhadores com e sem emprego para a naturalização das condições de miséria imposta pelas crises capitalistas. Oferecendo elementos subjetivos para que percebam a realidade de modo a internalizar os interesses da classe dominante como seus, aprofundando a subordinação e atuando de forma preventiva para conter a possibilidade de que os trabalhadores se revoltam contra as

expropriações capitalistas, que se intensificam em diferentes âmbitos da vida neste estágio do capitalismo.

2 CRISE DO CAPITAL, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DOCILIZADOS

As justificativas para a implementação das CSE no interior das escolas se alteram conforme o contexto e o público para o qual são apresentadas, mas, de forma sutil ou mais explícita, é comum nos depararmos com referências ao mercado de trabalho e ao futuro profissional. Não é fato novo que a escola atenda aos requisitos da formação de trabalhadores de determinada época. Ainda que essa cumpra um papel importante na sistematização e ampliação do acesso ao conhecimento, a origem da escola, como a conhecemos hoje, está a serviço da formação de trabalhadores no sistema capitalista. A escola nasce com as fábricas, como nos demonstra Marx n' *o Capital* e vai sendo reformulada e reformada para responder às transformações que o modo de produção capitalista sofre ao longo do tempo. Embora a educação para o trabalho não ocorra apenas dentro da escola, esta não escapa de ter de responder a estas mudanças.

Com o nascimento das fábricas e mudanças no modo de produção, inseridas pela maquinaria, a relação com a educação, com a formação humana, também se transformou. Inicialmente os trabalhadores apenas perdiam sua antiga instrução com a entrada na fábrica, mas o avanço tecnológico que estava levando a substituições seguidas na maquinaria colocou a necessidade de reorganizar uma forma de instrução dos trabalhadores. Isto porque havia o “problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas e obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva” (MANACORDA, 1997, p. 272).

A instrução já não podia ser realizada na relação mestre e aprendiz, como ocorria na produção artesanal do Renascimento e da Idade Média, é preciso organizar a instrução de forma separada da realização do trabalho, pois o próprio processo de trabalho tornou-se fragmentado. As escolas precisam focar em conteúdos diferentes, passando da formação plena e desinteressada para também ofertarem a formação de conhecimentos profissionais. Para responder a estas questões, vemos o surgimento da instrução técnico-profissional, a difusão da educação para as classes populares, uma lenta laicização da escola, o nascimento das escolas para formação de professores e das

escolas de educação infantil. Estas invenções e mudanças exigem a sistematização da prática educacional, que é a tarefa da pedagogia dos anos oitocentos.

Essa tarefa gera disputas que emergem entre o fim do século XIX e o começo do século XX, em todos os níveis de instrução, em torno de pressupostos que envolvem conservação e mudança. De um lado há uma educação que reproduz alguns elementos de ensino das formas de instrução da Idade Média em busca de uma formação objetiva para desenvolver as capacidades produtivas. De outro, há as pedagogias que vão defender a espontaneidade no processo de aprendizado e a necessidade de este responder ao processo de desenvolvimento evolutivo da psique, amparadas também pelo surgimento da psicologia e as suas descobertas em torno da infância e do desenvolvimento humano. Entretanto, embora pareçam opostas, tanto uma educação compreendida como tradicional, quanto a educação que envolve as metodologias ativas, giram em torno do trabalho. Se a primeira orienta a preparação para o trabalho industrial, a segunda constrói uma moralidade em torno do trabalho. Trata-se de duas formas distintas de relação entre trabalho e educação que se complementam, pois “ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente” (MANACORDA, 1997, p.305).

As questões que envolvem a consolidação da escola europeia e norte-americana durante os anos oitocentos, como a disponibilidade frente às mudanças tecnológicas, formação para o desenvolvimento produtivo e a moralidade do trabalho, seguem presentes até os dias atuais nos debates e disputas que envolvem propostas pedagógicas para a escola na sociedade capitalista, com maior ou menor destaque para um destes elementos conforme ocorrem alterações na estrutura produtiva e nas condições de manutenção da hegemonia da classe dominante.

Além das questões primordiais acerca das necessidades capitalistas em torno constituição da instituição escolar, é preciso considerar que pesa sobre esta as mudanças que o próprio capitalismo sofre ao longo dos anos. Para além de reestruturar sua forma de organizar a produção, há um conjunto de transformações na vida social e no modo de funcionamento do Estado que não são processos pacíficos. Decorrem de crises que colocam a continuidade do capitalismo em cheque, ao mesmo tempo em que dão as

coordenadas para as novas formas de organização que o capitalismo deve assumir para a sua manutenção como sistema dominante.

As crises são inerentes ao modo de vida capitalista, fruto das próprias contradições que a organização baseada na produção de mercadorias produz sobre suas estruturas, a mais expressiva delas é a lei da tendência da queda da taxa de lucros. Crise para Gramsci tem dois sentidos: estrutural e conjuntural - econômica e política. Esta última se reflete no desmantelamento das condições de direção por consenso da classe dominante, seja por fracasso próprio ou por revolta e organização da parte das classes subalternas. A crise orgânica se apresenta com elementos de uma crise conjuntural e de hegemonia, mas é mais prolongada e profunda e se caracteriza pelo rompimento entre estrutura e superestrutura.

Para Gramsci, as categorias de estrutura e superestrutura são essenciais neste estudo. Crises de grandes proporções, intituladas crises orgânicas, ocorrem no momento em que as “contradições insanáveis na estrutura” – derivadas do descompasso entre o avanço revolucionário das forças produtivas e a conservação de antigas relações sociais de produção – não são mais contidas dentro de limites impostos pela superestrutura. Rompem-se os laços entre estrutura e superestrutura, e o bloco histórico ameaça se desagregar completamente, abrindo um período histórico de convulsões políticas, econômicas e sociais (CASTELO, 2013, p.107).

A crise orgânica se apresenta inicialmente como uma crise de hegemonia, porque as classes dominantes não conseguem mais atuar como dirigentes. As ideologias vigentes já não são mais aceitas pelas classes subalternas.

O consenso vai paulatinamente se dissolvendo, e a agitação das classes subalternas cresce na medida exata desta dissolução, assim como o aumento do uso da força, sempre a mando das classes dominantes, por parte dos aparelhos estatais de coerção. Na crise de hegemonia, os trabalhadores deixam de acreditar na capacidade dirigente dos governantes, que se mostram incapazes de solucionar os aspectos mais deletérios da crise (CASTELO, 2013, p. 112-113).

A principal característica da crise orgânica é a abertura de uma janela histórica para as transformações sociais. Essa abertura pode ser direcionada para um período de ascensão revolucionária dirigido pelas classes subalternas ou pode resultar em soluções de força por parte da classe dominante. O segundo caso é consequência da inexistência de uma boa preparação da oposição, de quadros capazes de buscar tornar as classes subalternas dirigentes do processo de crise, para buscar vencer a classe dominante. Isso porque a crise orgânica resulta em um Estado sem concepção unitária, coerente e homogênea. Diante da impossibilidade de uma direção hegemônica, que foi perdida pela classe dominante e não tem capacidade de surgir por parte dos dominados, a

atuação para manutenção do domínio predomina. Por isso o que toma forma são as diversas formas de revolução passiva, expressas em golpes de Estado e ditaduras.

Na grande crise do início do século XX, o movimento operário foi derrotado nas principais sociedades ocidentais, e as saídas foram eminentemente determinadas pelos interesses das classes dominantes através das revoluções passivas do fascismo (Itália, Alemanha) e do americanismo-fordismo (Estados Unidos). Outros desfechos para uma crise orgânica são apontados, tais como a contrarrevolução, o bonapartismo (ou cesarismo) e, claro, a revolução socialista (CASTELO, 2013, p.114).

Na compreensão gramsciana há uma série de processos históricos que podem ser compreendidos como revoluções passivas, desde as transições tardias do feudalismo para o capitalismo na Europa, até o americanismo-fordismo nos Estados Unidos. A principal característica dessas revoluções é a de buscar realizar processos de modernização conservadora em contextos de crise orgânica, sem abrir espaço para levantes que possam fugir ao controle da classe dominante, ou buscando refreá-los, caso do lado da classe trabalhadora se apresente condições para levantes que resultem em um processo de ascensão hegemônica dirigida por seus próprios representantes.

As revoluções passivas nos processos de transição do feudalismo para o capitalismo começaram a ocorrer logo em seguida à Revolução Francesa, pois o sucesso desta em instaurar uma nova ordem, a burguesa, foi dirigido por um setor da pequena burguesia, os jacobinos, com a completa exclusão das antigas classes dominantes por um lado, e a participação ativa das massas populares por outro. Além disso, ao mesmo tempo em que havia participação popular na formação de novos Estados-nações, começavam a despontar processos de organização política em instrumentos como sindicatos, partidos, cooperativas e associações, além da propagação teórica do socialismo e do anarquismo, que precisavam ser neutralizados. Por isso Gramsci analisa tanto o *Risorgimento* italiano, quanto a restauração pós-napoleônica como revoluções passivas, pois enquanto na primeira “as novas classes dirigentes impõem seus projetos estratégicos de modernização econômica negociando a manutenção de privilégios e interesses das antigas classes dominantes” (CASTELO, 2013, p.117), na segunda se busca dar atenção à questão social, atendendo parte das reivindicações populares e contendo os levantes dos subalternos.

A abrangência do conceito de revolução passiva também se estende para os processos de restauração dentro do próprio regime burguês que respondem à crise orgânica em seu interior na década de 1920, levando à composição de um novo bloco

histórico. Os principais processos analisados por Gramsci nesse contexto são o fascismo italiano e o americanismo estadunidense, mas também são abarcados nessa compreensão o nazismo, o salazarismo e o franquismo.

A análise do americanismo e fordismo realizada por Gramsci compreende as mudanças no processo produtivo na década de 1920 como uma forma de revolução passiva, que responde a um momento de crise orgânica do capital. Isto, porque ao organizar um novo nexos psicofísico do trabalho, que rompe com a relação entre um papel mais ativo das capacidades intelectuais na atividade de trabalho e a reduz ao aspecto físico, buscando reproduzir no trabalhador os comportamentos mecânicos e automáticos, essa forma de organização da produção visava intensificar a capacidade produtiva dos trabalhadores, para se opor à tendência da queda da taxa de lucro. Ainda, em 1917 havia ocorrido a Revolução Russa e o acirramento da luta de classes se apresentava em diversos países, como a Alemanha e a Itália. Por isso, diferentes formas de revolução passiva tomaram forma naquele momento. Nos contextos em que a classe trabalhadora se mostrou mais organizada e em ascensão de condições para lutas revolucionárias, a resposta foi uma forma mais aberta de coerção, como o fascismo e o nazismo. Já nos Estados Unidos, um país sem tradições, mesmo não havendo movimento de massas e insurreições que ameaçassem a ordem vigente, era preciso minar as condições para que elas pudessem vir a acontecer, ao mesmo tempo em que a classe dominante buscava estabelecer as condições para retomada da hegemonia. Por isso, o fordismo também implicava em um impacto em todas as demais esferas da vida social, e era uma saída voltada para frear as tendências de processos de revolta, resistência e insurgência que decorrem dos momentos de crise e transformações, tanto do lado dos trabalhadores, tanto das frações da classe dominante que buscam conservar suas condições particulares de posse de poder. Assim como, produzir uma nova forma dos trabalhadores viverem e se entenderem como parte da sociedade, influenciando também na organização familiar, dos hábitos de lazer, consumo e cultura.

Tradicionalmente, o fordismo era (e ainda é) visto pela literatura especializada a partir do ponto de vista das transformações produtivas, isto é, da emergência de novos processos de produção e de trabalho. Reconhecendo a centralidade da dimensão produtiva do fordismo, Gramsci concebeu-o de uma perspectiva mais ampla, alinhando-o juntamente ao americanismo, como uma resposta político-cultural da burguesia estadunidense à crise orgânica que se inicia após a Primeira Guerra Mundial (CASTELO, 2013, p.135 -136).

Gramsci (1989) analisa o fordismo, que surge nos Estados Unidos no início do século XX, como uma forma de reorganizar a produção para responder a um contexto de crise capitalista e de revoluções socialistas ou de avançadas condições de organização da classe trabalhadora em âmbito mundial. A rigidez, o disciplinamento, a separação do trabalho manual e do intelectual, tentando esvaziar as capacidades intelectuais e criativas através do desgaste muscular, respondiam a formação moral e física de um novo tipo de trabalhador visando o consenso ativo dos dominados para a retomada da hegemonia, da direção política e cultural da sociedade.

Para Castelo (2013), a análise gramsciana do americanismo aborda quatro aspectos: a racionalização do trabalho, a reconfiguração do Estado burguês, a docilização dos trabalhadores e uma mudança na estrutura política das classes sociais. Na racionalização do trabalho a fragmentação e a simplificação das atividades realizadas aprofundam o grau de alienação dos trabalhadores e aumentam a produtividade, que “tinha como objetivo intensificar o ritmo do trabalho e extrair de forma crescente a mais-valia com o consumo da força de trabalho” (GRAMSCI, 1999, p. 380-382 – C10 [1932-1935], §41 *apud* CASTELLO, 2011, p. 137).

A reconfiguração do Estado burguês se relaciona com a entrada na etapa monopolista do capitalismo, levando a uma ampliação do Estado que não tem a ver com democratização deste, mas sim concentração de poder político à serviço da proteção do mercado interno e financiamento dos oligopólios capitalistas. É nesse contexto também que a forma de atuação na sociedade civil se transforma, com o surgimento de novos aparelhos privados de hegemonia para atuação de cunho filantrópico, substituindo a igreja nos serviços sociais, realizados por meio de associações como o *Rotary Club*. Já a docilização se dá por meio do enquadramento dos trabalhadores em novos padrões morais e sexuais, como o controle do consumo do álcool e o fortalecimento da estrutura familiar monogâmica, permitindo que suas energias se resguardem prioritariamente para as atividades de trabalho. Por fim, a transformação da estrutura política das classes sociais aborda a constituição de um novo bloco histórico com o intuito de recomposição do domínio hegemônico:

São três aspectos levantados em relação a este tema: para o triunfo da fração industrial da burguesia, deveria-se 1) retirar do poder a fração plutocrática da burguesia, que vinha dominando as sociedades capitalistas com a emergência do capital financeiro; 2) promover a destruição das antigas classes parasitárias europeias, um dos grupos sociais que mais apresentavam resistências à expansão do “americanismo-fordismo”; e 3) cooptar certos

setores da classe trabalhadora (a aristocracia operária) por meio do pagamento de altos salários (CASTELO, 2013, p.139).

O fordismo se consolidou como um modelo produtivo de sucesso para o capitalismo até a década de 1970. No pós-segunda guerra mundial, entre 1945 e 1970, passou por uma fase conhecida como “anos de ouro”, com grande expansão, passando “pela reconstrução da Europa e da Ásia e pela industrialização da América Latina” (PAULANI, 2006, p. 72). O crescimento começa a demonstrar seus primeiros limites nos anos 1960 e é preciso ter em mente que antes disso, ele não ocorre de forma pacífica nem mesmo nos países de capitalismo central, pois a concentração de capitais leva a um acirramento de contradições, causando crises de crescimento e hegemonia que culminam em uma crise orgânica, nesse caso, a recessão aberta da década de 1970. Em primeiro lugar, porque essa expansão se dava mediante o aumento da desigualdade, tanto entre países da periferia e do centro, quanto dentro dos próprios países com as melhores economias. Em segundo lugar, como aponta Bambirra (1971), as crises de crescimento envolvem uma série de contradições com as antigas formas de dominação, passando por processos de superação destas e luta por hegemonia entre os diferentes setores das classes dominantes.

Assim, Paulani (2006) apresenta que o movimento dos EUA de expansão interna e externa concomitante, resultou em um impasse expresso na excessiva valorização do dólar e na impossibilidade de desvalorizá-lo frente ao sistema monetário que se estabeleceu no acordo de Bretton Woods⁹, pois atribuía paridade ao dólar e ao ouro, limitando a condução da política econômica por parte dos EUA e deteriorando a capacidade do dólar de se apresentar como a moeda de melhor uso para o mercado internacional. A valorização do dólar se expressou principalmente no descontrole inflacionário na economia interna do país, dificultando a vida também da sua classe trabalhadora. A partir da década de 1960, começam a aparecer as primeiras limitações ao processo de acumulação capitalista como vinha se dando até então e os capitais começam a buscar outras formas de se valorizar:

⁹ O Acordo de Bretton Woods foi fruto de conferências realizadas com os países de desenvolvimento industrial mais avançado em 1944, estabelecendo a política monetária internacional que seriam adotadas após o fim da segunda guerra mundial e favorecendo a atuação dos Estados Unidos como liderança das finanças em todo o mundo. A partir desse acordo foram criados OM como o Fundo Monetário Internacional e o BM “destinadas a não só aproximar as economias, como também difundir preceitos comuns em todo bloco capitalista, assegurando bases confiáveis e estabilidade política necessária à expansão do capital” (MARTINS, 2008, p. 11)

Os capitais multinacionais que operavam na Europa, particularmente os americanos, passaram a buscar outras formas de valorização. Foram então se abrigar na *city* londrina, um espaço *offshore*, em que depósitos bancários em dólares circulavam fora do território americano e eram registrados em bancos situados fora dos Estados Unidos. Estimulado pelo recorrente déficit do balanço de pagamentos americano, foi-se criando assim um volume substantivo de capitais que buscavam valorização exclusivamente financeira, num movimento que foi-se desenvolvendo ao desabrigo de qualquer tipo de controle estatal (PAULANI, 2006, p. 72).

Com o descontrole do dólar se apresentando como uma ameaça ao predomínio americano, o governo Richard Nixon rompe com o sistema de Bretton Woods em 1971, desvinculando o lastro do dólar no ouro. Essa saída acaba por beneficiar o movimento de centralização do capital no sentido de sua financeirização, pois permitiu ampliar a busca por formas de valorização dos capitais em mercados fora do circuito mundial, mas teve como consequência uma desconfiança frente ao dólar e uma indefinição sobre o sistema monetário internacional, que chegou a cogitar a criação de uma moeda própria internacional. Após este fato, a soma de uma série de fatores como “a continuidade do crescimento americano e mundial [...], a elevação da inflação nos Estados Unidos, reduzidas taxas de juros nominais e reais em dólares e a crescente capacidade de criar crédito do circuito *offshore* de Londres.” (PAULANI, 2006, p.75), levou à deflagração da crise do Petróleo em 1973, seguida de uma recessão que atingiu principalmente os países de capitalismo central, em 1974.

Junto ao momento que antecedeu o estopim da crise orgânica de 1970, é importante destacar dois importantes marcos de ascensão das lutas da classe trabalhadora no centro e na periferia do capitalismo. No fim da década de 1960, os países de capitalismo central começam a viver processos de revolta com a explosão do Maio de 1968 na França e sua expansão por diversos países. O movimento estudantil universitário e o movimento sindical começaram a colocar em questão a forma como a vida e o trabalho se organizavam na sociedade capitalista, opondo-se à subordinação que significava a organização da vida e do trabalho a partir do Fordismo, regidas pela realização dos trabalhadores em um circuito de produção e consumo:

O boicote e a resistência ao trabalho despótico, taylorizado e fordizado assumiam modos diferenciados. Desde as formas individualizadas do absentismo, da fuga do trabalho, do turnover, da busca da condição de trabalho não operário, até as formas coletivas de ação visando a conquista do poder sobre o processo de trabalho, por meio de greves parciais, operações de zelo (marcados pelo “cuidado” especial com o maquinário, que diminuía o tempo/ritmo de produção), contestações da divisão hierárquica do trabalho e do despotismo fabril emanado pelos quadros da gerência, formação de conselhos, propostas de controle autogestionárias, chegando inclusive à

recusa do controle do capital e à defesa do controle social da produção e do poder operário (BIHR, 1998 p.65 *apud* ANTUNES, 2009, p.44).

Na América Latina, ocorre a Revolução Cubana em 1959, que segundo Bambirra (1971) contribuiu com o surgimento de organizações revolucionárias em praticamente todos os países do continente, a ascensão dos movimentos de massas, assim como a proliferação de movimentos com intento de insurgência e revolução na Venezuela, Colômbia, Guatemala, Nicarágua, Argentina, Brasil, Paraguay e Peru no início da década de 1960, além de “tentativas de guerrilhas, ainda que frustradas, no Paraguay, Argentina Honduras, Equador e Brasil, entre 1960 e 1963” (BAMBIRRA, 1971, p.32, tradução livre). Uma série de impasses, questões estratégicas e ferozes repressões e massacres do capital, com processos como os golpes de Estado que levaram a ditaduras empresariais militares, levaram ao descenso desses movimentos.

A partir do pós-segunda guerra, os Estados Unidos assumem papel dirigente do bloco de países capitalistas e o combate aos movimentos de ideários socialistas latino-americanos se dá com a intervenção dos governos desse país, viabilizada principalmente pela “Aliança para o Progresso”. Este projeto foi estabelecido em 1961, sob o pretexto de ajudar no desenvolvimento dos países da região, quando na verdade cumpriu o papel de combater revoltas, propagar o anticomunismo, e integrar de forma subordinada os países da América Latina ao imperialismo, aprofundando os processos de dependência vividos por esses países. Ainda, sob a insígnia da “segurança nacional”, as frações burguesas latino-americanas foram complacentes com as intervenções estadunidenses.

Um pouco mais adiante, na década de 1970, Marini (2019) aponta que a perda de dinamismo da indústria, resultante da fase de concentração de monopólios, contribuiu para deterioração das relações burguesas e a ascensão do movimento de massas, que teve como uma de suas expressões, a eleição do governo popular representado por Salvador Allende em 1970. O projeto “via chilena para o socialismo” do governo Allende ensejou disputas entre a burguesia e a classe trabalhadora, em torno da condução de uma política econômica para o país que pudesse se enfrentar com os efeitos da concentração de capitais.

Entretanto, a condução de estratégias para o movimento de massas e da política econômica diante do acirramento desses conflitos apresentava equívocos por parte das lideranças de esquerda, que não caracterizavam o momento como pré-revolucionário e

acreditavam em uma transição gradual e pacífica, ou seja, não formularam estratégias capazes de romper com o Imperialismo, embora em muitos momentos tenha sido pressionada nesse sentido pelos trabalhadores. Por isso, como aponta Marini (2019) a política redistributiva adotada pelo governo, começou a sofrer uma série de problemas, principalmente na produção e escassez dos bens de consumo corrente. Parte desses problemas decorreram da ação do governo estadunidense de Nixon e de agências como o BID e o BM, influenciadas pela sua direção imperialista, que impuseram um boicote financeiro ao país. Desse modo, a correlação de forças no país foi favorecendo que a pequena burguesia se aliasse aos interventores estadunidenses para aplicar um golpe, efetivado em 1973 com o bombardeio do Palácio de *La Moneda* e o suicídio de Allende. Esse foi um dos processos contrarrevolucionários mais agressivos vividos na América Latina, com mais de 30 mil mortos e quase 20 anos de duração.

Após a intensificação da repressão e intervenções vividas pelos países latino-americanos desde a década de 1960, que sufocaram a busca por saídas soberanas dos efeitos das crises, estes são levados a enfrentá-la elevando seu grau de endividamento. A política de endividamento das economias dependentes teve como principal serventia garantir o acúmulo de capitais por meio da valorização, ou seja, permitiu que estes utilizassem a crise como forma de crescimento:

O choque do petróleo e a profundidade da crise que se seguiu contribuíram decisivamente para a engorda geral dos capitais em busca de valorização financeira. Aos eurodólares já acumulados na *city* de Londres vieram se juntar os petrodólares e uma nova leva de eurodólares, agora com mais motivos ainda para deserdar da atividade produtiva, dada a recessão que atingia quase todo o mundo, particularmente o centro do sistema, ou seja, os países desenvolvidos. Os bancos privados internacionais com operações na *city* londrina se associaram para reciclar esses eurodólares e petrodólares, buscando tomadores dentre os países da periferia do sistema. Os países latino-americanos estiveram, portanto, entre as primeiras vítimas da sanha rentista desses capitais, já que muitos deles resolveram enfrentar com elevação de seu grau de endividamento a crise então experimentada (PAULANI, 2006, p. 75).

Em 1979, ocorre uma nova crise do petróleo e Paul Volcker, presidente do *Federal Reserve*, o banco central dos Estados Unidos, promove uma brutal elevação dos juros americanos, com o intuito de conter a inflação no país (PAULANI, 2006). Isto favorece o reestabelecimento do dólar como moeda chave de forma muito mais poderosa que no período anterior, ao mesmo tempo em que beneficia os capitais que se valorizam através da financeirização, pois empurrou os demais países de capitalismo central a assumirem a mesma política e levou ao aumento das taxas dos empréstimos

aos países dependentes, ou seja, elevou a dívida desses países. Nos países latino-americanos, isto levou a uma situação em que estes não conseguiram mais pagar as dívidas e declararam moratória, assumindo uma crise da dívida externa.

A forma de valorização que os capitais assumiram durante a crise evidencia como os efeitos destas são ainda mais drásticos nos países da periferia do capitalismo e como as condições de vida de suas populações são ainda mais deterioradas em nome de manter esse modo de produção e as transformações que esse precisa aplicar de tempos em tempos para sua própria continuidade. Mas isso só acontece porque em todo o mundo os trabalhadores é que sofrem as piores consequências da crise:

Entretanto, o prolongamento da crise recessiva e a elevação dos juros levaram, em praticamente todo o mundo desenvolvido, ao endurecimento com a classe trabalhadora por parte das direções empresariais e dos governos. Nos Estados Unidos, esse ataque, que provocaria uma redução substantiva dos salários reais, toma a forma da confrontação e do enfraquecimento dos sindicatos, do término da política de rendas de Nixon e Carter e do avanço do processo de desregulamentação industrial, o qual facilita o movimento de aquisições e fusões, com a consequente reestruturação das empresas, as demissões numerosas e o abandono de acordos antes acertados com empregados sindicalizados (Serrano, 2004). Na Europa, onde o Estado do Bem-Estar Social tinha avançado substantivamente, essa mesma confrontação tomaria a forma de um ataque às conquistas sociais alcançadas pela classe trabalhadora (PAULANI, 2006, p. 76).

Todas essas consequências para a vida da classe trabalhadora não são eventos de ocasião, elas são uma necessidade para que os capitais possam superar os limites que se apresentam quando a lei da queda da taxa de lucros se impõe, não importa quanta violência precise impor para isso. Além disso, a forma como os capitais e os trabalhadores se comportam durante a crise, também vai dando a forma para um novo modelo de organização da produção e do Estado. Toda a violência do capital que é aplicada contra os trabalhadores durante a crise, assim como as reivindicações e críticas destes ao modo de organização da social que se esgota, dão as bases da nova forma de subordinação que é preciso que estes assumam nesse novo momento organizativo.

Assim, ao longo da década de 1970, vemos a ascensão do neoliberalismo e da reestruturação produtiva ou terceira revolução industrial (ANTUNES; POCHMANN, 2007; ANTUNES; ALVES, 2004; MACHADO, 1994, 1998; KUENZER, 2002, 2004). A terceira revolução industrial tinha como objetivo

tanto recuperar os níveis de acumulação e reprodução do capital, quanto repor a hegemonia que o capitalismo vinha perdendo, no interior do espaço produtivo, desde as explosões do final da década de 1960, quando as lutas

sociais do trabalho passaram a reivindicar diretamente o controle social da produção (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p.196, sem grifos no original).

O neoliberalismo se expressou na desregulação da economia e das relações trabalhistas, privatizações e destruição dos serviços públicos, assim como limitação da atuação dos sindicatos. Isso porque o

acúmulo de capitais buscando valorização financeira que levou a uma pressão crescente e a uma grita geral pela **liberalização dos mercados financeiros e pela desregulamentação dos mercados de capitais**. O modo de regulação do capitalismo, que funcionara no período anterior, dos anos dourados, não se adequava mais a um regime de acumulação que funcionava agora sob o império da valorização financeira. Volátil por natureza, logicamente desconectado da produção efetiva de riqueza material da sociedade, ‘curtoprazista’ e rentista, o capital financeiro só funciona adequadamente se tiver liberdade de ir e vir, se não tiver de enfrentar, a cada passo de sua peregrinação em busca de valorização, regulamentos, normas e regras que limitem seus movimentos. (PAULANI, 2006, p.75, sem grifos no original).

O neoliberalismo foi representado principalmente pelas políticas e reformas levadas a cabo por Margaret Thatcher, primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990, Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos de 1981 a 1989, e a ditadura militar dirigida por Augusto Pinochet no Chile, de 1973 a 1990. Há também o processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 2011), que visa a integração internacional dos mercados e reorganização da divisão do trabalho, com o intuito de “libertação do capital de entraves regulatórios e barreiras nacionais, culturais, políticas e organizacionais” (MACHADO, 1998, p.16), o que possibilita que a direção hegemônica do capitalismo se dê pelo capital financeiro (ALVES, 2005).

2.1 TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL: PRODUZINDO UM TRABALHADOR FLEXÍVEL

As transformações no âmbito do trabalho a partir da década de 1970 têm como principal referência o toyotismo, conhecido como modelo japonês, em que vigora algumas premissas como a da flexibilidade, qualidade total, redução de desperdícios e diminuição da pirâmide hierárquica das relações de trabalho. Assim, a produção de um único tipo de produto por uma empresa e com formação de estoques é substituído pela produção em pouco tempo de uma variedade de produtos e de acordo com a demanda, conhecida como produção *just in time*. Este processo faz parte da *lean production*, que pauta principalmente a eliminação dos desperdícios na empresa, repercutindo no

enxugamento do quadro de trabalhadores desta e é possibilitado pela mudança da base de produção eletromecânica para a microeletrônica, que permite a um trabalhador manusear diversas máquinas ao mesmo tempo. Ademais, esse trabalhador deverá ser responsável por verificar qualidade das peças produzidas nas máquinas, aumentando a carga de responsabilidade deste sobre a produção. Assim, há um processo de substituição de uma parcela da mão de obra por maquinário técnico-científico, que na verdade significa a intensificação da quantidade de trabalho que um mesmo trabalhador deve realizar. O trabalhador polivalente, que se coloca a operar diversas máquinas de uma só vez, expressa uma “intensificação dos ritmos, tempos e processos laborais” (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p.198). Essas transformações são abarcadas pela premissa da flexibilidade, pois a produção segundo a demanda:

[...]gera a necessidade não mais de produzir estoques de mão-de-obra com determinadas competências para responder às demandas de postos de trabalho cujas tarefas são bem definidas, mas para formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo a adaptarem-se com rapidez e eficiência a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas. Do mesmo modo, a superação da linha de montagem fordista, com seus bem definidos postos e sua relação homem máquina, pelas células de produção onde alguns trabalhadores apenas devem deixar as máquinas trabalhar, apenas preparando o necessário para o seu funcionamento, reforça a ideia da flexibilidade. (KUENZER, 2004, p. 87)

Esse processo também permite o crescimento das formas desregulamentadas de trabalho, já que a contratação de pessoal precisa ser flexível de acordo com a necessidade da empresa se reorganizar para atender as demandas que lhe chegam. Desse modo, há o aumento das modalidades precárias de contratação do proletariado fabril e de serviços, como a terceirização, subcontratação, trabalho temporário, *part-time*, informal, entre outras, além do desmonte das legislações de proteção dos direitos trabalhistas, rebaixamento salarial e a expansão do desemprego. Embora parcelas de trabalhadores remanescentes da produção fabril tenham sido absorvidas pelo setor de serviços e os trabalhos ganhem mais espaço em áreas amplamente informatizadas, como é o caso da comunicação, marketing, design, entre outras, estes também funcionam nestas novas condições de organização do trabalho. Nos países de industrialização intermediária, como Brasil, México e Argentina, há ainda os processos de desindustrialização.

A principal mudança em meio a esse processo é que o trabalhador fabril, manual, estável e especializado vai sendo paulatinamente substituído pelo trabalhador multifuncional, com contratos instáveis e de curta duração, assim:

a flexibilização pode ser entendida como “liberdade da empresa”: para desempregar trabalhadores, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; para reduzir o horário de trabalho ou para recorrer a mais horas de trabalho; para ter a possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige, para poder subdividir a jornada de trabalho em dias ou semanas segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.), entre tantas outras formas de precarização da força de trabalho (cf. idem) (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p. 202-2030).

Esses processos abarcam uma mudança na forma como o trabalhador compreende a sua própria condição, cada vez mais pauperizada. Assim há a popularização do empreendedorismo, do cooperativismo e do trabalho voluntário, com o intuito de apropriação e descaracterização por parte do capital de pautas que envolviam maior participação e controle dos trabalhadores em seus processos de trabalho. O empreendedorismo em particular, desenvolve uma compreensão de que estruturas flexíveis estão a serviço dos trabalhadores e que o desmonte das estruturas trabalhistas, que os colocam em condições ainda mais subordinadas de trabalho lhes dariam mais autonomia.

Como a reorganização para a retomada hegemônica em meio à crise se trata de um movimento em que coerção e consenso andam lado a lado, o toyotismo está perfeitamente articulado ao modelo neoliberal na forma de incorporação invertida das reivindicações dos movimentos dos trabalhadores que ocorreram durante a crise e não conseguiram alcançar uma condição hegemônica que fizesse oposição ao capital, principalmente os que buscavam uma nova condição de organização do trabalho na própria fábrica.

2.1.1 Subsunção real e implicação subjetiva do trabalhador

Antunes e Alves (2004) compreendem que esse novo momento da produção abarca a subsunção real da força de trabalho à lógica do capital. Isso porque se por um lado a força de trabalho constitui a relação social que a aprisiona, por outro, nega esta relação: há revoltas e conflitos diante das condições em que o trabalho é organizado. Por isso há uma permanente medição de forças na relação trabalho e capital, na qual a subordinação da força de trabalho precisa ser reiteradamente afirmada e “o capital visa a

superar uma subordinação (melhor: subsunção) meramente formal, transformando-a em real (subsunção real), com o corolário de que a transformação da força de trabalho em capital acaba por consolidar-se socialmente” (ANTUNES; ALVES, 2004, p.344). Há então a busca por uma implicação subjetiva dos trabalhadores na relação com a produção, que Gramsci compreendia que o capital almejava retomar já no fordismo, o velho nexo psicofísico do trabalho artesanal, em que havia “a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho” (GRAMSCI, 1985 *apud* ANTUNES; ALVES, 2004, p.345).

Assim, as transformações levadas à cabo pelo toyotismo não representam um rompimento com o fordismo-taylorismo (ALVES, 2005), pois ao aperfeiçoar o envolvimento do corpo e da mente do trabalhador na produção de valor, o primeiro modo de produção concretiza uma condição de trabalho que já era uma ambição do segundo. No modelo fordista isso acabou se dando de forma que separava essas duas dimensões, na fábrica o foco se dava nas atividades manuais e que envolviam força muscular e a implicação subjetiva acabava sendo desenvolvida fora da fábrica, na esfera do consumo, com os altos salários e acesso a bens de consumo que permitiam aos trabalhadores melhores condições de reprodução da própria vida, viabilizado pela política econômica Keynesiana.

Para Antunes e Alves (2004), o fordismo/taylorismo conseguiu apenas uma subsunção formal, enquanto o toyotismo tende a alcançar uma subsunção real com o desenvolvimento pleno da captura da subjetividade dos trabalhadores. Isso porque a racionalização no Toyotismo busca desenvolver e incorporar inclusive o âmbito das variáveis psicológicas do comportamento operário. Isto ocorre com os mecanismos que dissimulam uma horizontalização e autonomia nas relações de trabalho, como uma maior participação em projetos da empresa, em círculos de discussões e controle de qualidade em cada setor, mas que na verdade acabam servindo para intensificar as atividades e responsabilidades de cada trabalhador e para que a dimensão intelectual e as capacidades cognitivas dos trabalhadores sejam apropriadas pelo processo produtivo, “suas ideias são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exequibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital” (ANTUNES; ALVES, 2004, p.347). Do mesmo modo, essa acaba sendo uma forma de apropriação e descaracterização de demandas dos movimentos, como os que pediam maior participação nos processos decisórios, em contraposição à organização hierárquica da

fábrica fordista. Por fim, a implicação subjetiva acaba sendo uma necessidade do novo processo produtivo, na medida em que a maquinaria digitalizada precisa incorporar o saber dos trabalhadores para se tornar mais inteligente, mas não os substitui e precisa de uma relação com estes para ser operada, o que igualmente exige uma maior interação e envolvimento destes trabalhadores.

2.2 INDÚSTRIA 4.0 E A GESTÃO ALGORÍTIMICA DO TRABALHO

Na atualidade, conforme se aprofunda o desmantelamento dos direitos trabalhistas e as formas de contratações tomam formas cada vez mais instáveis, ganha ascensão um novo tipo de trabalho que no campo da aparência se apresenta como autônomo e flexível. O fenômeno da organização do trabalho por meio das tecnologias digitais tem ganhado os mais diversos títulos nas tentativas de interpretação e tradução de sua complexidade “*“Gig economy”, “plataforma economy”, “sharing economy”, “crowdsourcing”, “on-demand economy”, “crowdwork”, “uberização”, “trabalho digital”,* entre outros, sobre os quais há mais dissenso do que consenso” (FIGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p.61).

Santos e Jakobsen (2020) apontam que o fundamental da revolução 4.0 é a digitalização da produção de bens e serviços, que ocorre por três diferentes áreas: a assistência de computadores na montagem de produtos, que melhoram a qualidade e a produtividade; “fábricas inteligentes” onde as máquinas são todas executadas por meio da conexão em rede, com necessidade mínima de mão de obra; e “inteligência artificial” voltada também para os serviços, recolhendo, acumulando e analisando macrodados, que permitem traçar o perfil de consumidores e gerir os trabalhos automatizados e robóticos.

As plataformas e aplicativos são os modelos técnicos que tem ganhado mais expressão dentro desse fenômeno, se disseminando na década de 2010, principalmente como uma forma de organizar serviços de transporte individual, entregas de alimentos, produtos, realização de pagamentos a terceiros, entre outros, por meio principalmente das empresas *Uber* e *Ifood*. Contudo as modalidades de organização e contratação do trabalho destes modelos tem se expandido para diversas áreas.

Na educação pública do estado de São Paulo há uma modalidade de contratação temporária que vem sendo intitulada de “professor eventual”. Silva (2019) aborda que

esses trabalhadores não são vinculados a uma turma ou uma disciplina, mas sim à necessidade de substituir um professor faltante, independente de possuir formação ou algum domínio do conteúdo que deveria ser ministrado na aula que assume, “[...] eles só são chamados quando tem trabalho e não sabem quanto vão ganhar no final do mês. Como recebem mediante as aulas dadas, não há garantias sequer que sua remuneração atingirá o piso salarial da categoria” (SILVA, 2019, p. 238). Venco (2020) aborda a existência de uma *quasi-uberização* do trabalho docente no serviço público paulista, em função do trabalho precário, de jornadas de tempo parcial e com contratos instáveis. Também é possível constatar a existência de plataformas que organizam uma espécie de vitrine de professores particulares das mais diversas modalidades, que ofertam serviços como consultorias, aulas de violão, idiomas, recuperação, entre outras, como é o caso do *Superprof*. Na área da psicologia também ocorre um fenômeno similar, onde trabalhadores são registrados em sites voltados para a captação de pacientes, como *Psicologia Viva*, *Vittude*, *Zenklub* entre outros.

Essa é uma forma de organizar o trabalho que traz inúmeras complexidades para a compreensão das relações patronais e de assalariamento nelas envolvidas. As empresas proprietárias dos aplicativos e plataformas buscam ocultar a relação patronal, reduzindo todas as atividades realizadas com elas e por meio delas a relações empresa-cliente, como apontam Antunes e Filgueiras (2020, p.65) “[...] as relações de trabalho são cada vez mais individualizadas (sempre que possível) e invisibilizadas, de modo a assumir a *aparência* de prestação de serviços”. Na relação com os trabalhadores cadastrados em suas plataformas, as empresas se apresentam como fornecedoras de um serviço que ajuda os trabalhadores a ofertarem sua força de trabalho no mercado, assim, aqueles que nelas se registram são seus clientes e não seus funcionários. Já quando um trabalhador realiza sua força de trabalho em algum serviço solicitado por um usuário da plataforma, é como se o profissional fosse uma empresa e estivesse ofertando um serviço por conta própria, assumindo todos os custos e dificuldades para a realização do mesmo:

Enquanto o conjunto amplo, composto e heterogêneo da força de trabalho global nas plataformas digitais e nos aplicativos se torna responsável por suas despesas de seguridade, gastos de manutenção de veículos e demais instrumentos de produção (que os capitais, em um vilipêndio ideológico desmesurado, definem como despesas dos proprietários dos meios de produção), a plataforma digital se apropria do mais-valor gerado pelos trabalhos, burlando sistematicamente as formas de regulamentação do trabalho existentes (ANTUNES; FILGUEIRAS, 2020, p.65).

A empresa ainda penaliza os trabalhadores nelas cadastrados com bloqueios, não pagamento do serviço realizado e expulsões, caso o cliente que contratou o serviço apresente uma reclamação ou uma má avaliação do profissional que executou o serviço, sem apresentar possibilidade de contraponto e defesa por parte do mesmo. Nesse momento, a empresa que se invisibiliza na relação de trabalho, torna-se visível na relação com o trabalhador, para puni-lo. Assumindo pouquíssimos riscos na oferta de serviços e repassando um valor muito rebaixado ao trabalhador que realiza o trabalho, as empresas formuladoras e proprietárias das plataformas ainda organizam por meio de seus algoritmos e total controle do recurso digital, formas de subordinação irrestrita e pouquíssimo claras daqueles que aderem aos seus termos:

O gerenciamento algorítmico é a possibilidade de traduzir modos de vida, relações sociais, trajetórias e desigualdades em dados administráveis que produzirão e reproduzirão desigualdades e mecanismos de exploração do trabalho. É a possibilidade de designar corridas para a favela para o motorista negro e para o centro de São Paulo para o motorista branco. É a possibilidade de ofertar uma bonificação ao motoboy-pai-de-família quando anoitece e ele estava indo para casa. É a possibilidade de engajar o trabalhador disponibilizando mais corridas hoje e quase nenhuma amanhã. Trata-se de um controle que se assenta na total falta de garantias. O trabalhador se engaja no trabalho, passa a ter nessa atividade sua principal fonte de renda. Mas, enquanto inserido nessa relação, toda a possibilidade de execução de seu trabalho está nas mãos da empresa. Criam-se mecanismos de avaliação, pontuação e bonificação que, em realidade, materializam esse controle despótico que define quem pode trabalhar, quando, por qual valor. As empresas se apresentam como mediadoras entre oferta e procura, mas na verdade são, elas próprias, a mão invisível do mercado. Preço dinâmico, aumento do valor do trabalho quando chove, rebaixamento do valor quando há muitos trabalhadores disponíveis, organização da distribuição do trabalhador no espaço e no tempo, definição do tamanho do contingente de trabalhadores, constante rebaixamento do valor da hora de trabalho. E não se trata apenas de definir as regras do jogo, mas como o jogo termina. Resumindo: o mesmo sistema que oferece a bonificação quando o trabalhador alcançar x corridas se arriscando na chuva é o que define se x corridas irão para ele (ABÍLIO, 2020, p.275-276).

Uma outra consequência importante das formas de organização do trabalho por meio de tecnologias digitais é como o capital tem conseguido avançar largamente na extinção do tempo morto de trabalho e considera como jornada de trabalho remunerada apenas o tempo de execução da atividade de trabalho contratada, reduzindo o trabalhador à sua força de trabalho:

Ser reduzido à força de trabalho é ser utilizado da forma mais eficiente possível, na maior intensidade possível, no tempo que for necessário, obtendo remuneração apenas pelo tempo em que efetivamente se produz. Todo o mais fica por conta do trabalhador, no autogerenciamento do que, distante da figura do empreendedorismo, são nada mais do que estratégias de sobrevivência subordinadas (ABÍLIO, 2019). O igualamento do tempo de trabalho a tempo de produção não é uma novidade, é elemento central que

move o conflito entre capital e trabalho. A novidade reside nos meios técnico-políticos de mapeamento e controle do processo de trabalho (ZUBOFF, 2018), que possibilitam a realização perfeita ou quase perfeita, programada, racionalizada e altamente controlada dessa equalização. A redução do tempo de trabalho a tempo de produção opera sobre centenas de milhares de trabalhadores, de forma centralizada e, pode-se dizer, despótica. A informalização do trabalho, associada à monopolização das empresas e às novas formas de controle e gerenciamento que passam a operar sobre uma multidão de trabalhadores vêm se traduzindo na ausência de direitos e proteções associados ao trabalho, assim como na deterioração de condições de trabalho que já eram precárias (ABÍLIO, 2020, p. 266).

Essa tendência de redução dos tempos mortos de trabalho, buscando equiparar o tempo de trabalho estritamente ao tempo de realização da atividade de trabalho, de certo modo já encontra uma porta aberta no escopo dos empregos formais, pelos moldes da atual legislação trabalhista. Isso porque o tempo de deslocamento até o local de trabalho e preparação para exigências como maquiagem, troca de vestimenta e organização do cabelo, é desconsiderado da contabilização do tempo dedicado ao trabalho. Os tempos de descanso remunerados, como almoço, férias e licenças, tem sido cada vez mais reduzido e em algumas modalidades de contrato de trabalho são inexistentes. Assim, o próprio desmonte das leis trabalhistas, abarca em seu interior a normalização daquilo que é considerado do campo do trabalho informal e é intensificado com a organização do trabalho por meio das tecnologias digitais, como o trabalho intermitente, que foi legalizado na reforma trabalhista aplicada por Michel Temer em 2017. Outro aspecto destacado por Abílio (2020), que contribui para a intensificação das atividades de trabalho por meio de plataformas e aplicativos, é a inserção da lógica de *gamificação*, em que são ofertadas bonificações e rendas extras ao trabalhador que realizar um determinado número de entregas, ou que *logar* no aplicativo e ficar disponível para o trabalho em dias de chuva ou em dias e horários com pouca adesão de demais trabalhadores. É uma lógica perversa em que trabalhadores não recebem pelo tempo que ficam à disposição da empresa e nem possuem de fato uma garantia de que vão receber a mais pelas atividades realizadas. A única oferta é a de uma expectativa de maior remuneração, caso se alcance o número estabelecido de entregas. As condições para alcançar esse número podem ser manejadas pela própria empresa e pelos algoritmos do aplicativo, que podem distribuir o número de entregas solicitadas entre os diversos trabalhadores à disposição, de forma que pouquíssimos ou nenhum deles consiga alcançar a meta estabelecida.

No Brasil, metade dos trabalhadores ocupados hoje vivem do trabalho informal “cerca de 37 milhões, trabalham por conta própria ou não têm contratos formais de

trabalho [...] Da mesma forma, 13,8%, 13,1 milhões de trabalhadores estão desempregados, somados a 5,7% que desistiram de procurar um novo emprego (IBGE, 3º Trimestre de 2020 *apud* SANTOS; JAKOBSEN, 2020, p. 21). Diante dos altos índices de desemprego, o trabalho informal se apresenta como a única perspectiva de sobrevivência tanto para trabalhadores com ampla formação e experiência, quanto para os que recém estão se inserindo na busca por uma ocupação. É essa grande margem de desemprego e trabalho informal que abre campo para a adesão e naturalização do trabalho regulado por meio de tecnologias digitais.

Tais condições de acesso ao emprego e o largo histórico de quebra dos laços de solidariedade perpetuados pelas reformas previdenciárias e trabalhistas das últimas três décadas, assim como a perda de abrangência dos sindicatos na organização dos trabalhadores – decorrente de problemas históricos como a cooptação pela administração do Estado, a incapacidade de abarcar os trabalhadores de diferentes categorias e modelos de contratação, priorizando a atuação com trabalhadores estáveis, entre outros; contribuem para a dificuldade em romper com as inversões ideológicas produzidas para apresentar como trabalho autônomo um trabalho cada vez mais subordinado a uma atuação despótica de grandes capitais, assim como resistir à sua normalização e seu significado, principalmente para os países da periferia do capitalismo. Antunes e Filgueiras destacam que quanto a gestão do trabalho por meio das tecnologias “vale notar que seus elementos centrais estão canalizados para elevar a capacidade de controlar e comandar um enorme exército de força de trabalho sobrando” (2020, p.73). Todos esses elementos só fazem acirrar e perpetuar a competição entre os próprios trabalhadores, cada vez mais envolvidos por perspectivas individualistas de sobrevivência.

Em 2020, após se destacarem como trabalhadores de linha de frente, que necessitaram se manter nas ruas com a adoção de *lockdown* e outras medidas de restrição mediante a pandemia de COVID-19, os trabalhadores dos aplicativos de entrega *Ifood*, *Ubereats*, *Rappi*, *Loggi*, *99Food*, entre outros, viram os repasses dos valores de suas atividades serem cada vez mais rebaixados, a total desresponsabilização das empresas em ofertar equipamentos de proteção individual (EPI's) para dirimir o risco corrido em meio à pandemia, além do aumento de punições irrestritas sem justificativas. Desse modo, organizaram uma tentativa de enfrentamento ao nível de exploração aplicado pelas empresas, que foi o “Breque dos app's”. Embora tenha

conseguido ter um alcance nacional, as condições de organização destes trabalhadores não sindicalizados trouxe inúmeras dificuldades para os mesmos: em muitas cidades não foi possível de fato interromper a cadeia de distribuição de serviços de entrega, com a realização de ofertas de promoção e maior remuneração aos entregadores que não aderissem ao movimento, e houve coerção dos trabalhadores que aderiram ao movimento com desligamento e bloqueio injustificado destes do sistema dos aplicativos.

Naquele momento houve uma tentativa de entrada de alguns movimentos sindicais e pautas de regulamentação junto a estes trabalhadores, intervenção que foi respondida com um certo grau de rechaço por parcelas destes trabalhadores. Isto porque, não há uma construção histórica de laços de solidariedade entre sindicatos e trabalhadores informais e a atuação por vezes corporativista, burocratizada, cooptada pela administração do Estado, como ocorreu durante o lulismo, faz com que muitos trabalhadores não confiem em suas atuações tão facilmente. Há também o fato de que os trabalhadores que aderem à estas plataformas, entendem que a regulação também serviu historicamente à formas de subordinação anteriores e por outro lado, a nova forma de subordinação que se organiza pela gestão algorítmica se adapta facilmente, de forma que torna frágil as possibilidades de controle sobre ingerências, como aponta a fala de um motoboy entrevistado por Abílio (2020, p. 276, grifos no original): *“se a lei diz lá que não pode me bloquear porque não aceitei corrida, beleza, o aplicativo oficialmente não me bloqueia, só que também não me manda mais corrida”*. Sem contar o elemento já destacado anteriormente, de que a legislação trabalhista hoje, já tende a favorecer as modalidades de intensificação da exploração da força de trabalho. É legislado sobre o valor da hora de trabalho, sem considerar o tempo em que o trabalhador está disponível para a empresa, deixando de lado qualquer limite de uma jornada de trabalho. Desse modo:

a ausência de qualquer garantia ou obrigação por parte das empresas quanto à remuneração e à carga de trabalho oferecida vem obrigando o trabalhador a exercer jornadas extensas, a abolir dias de descanso, além de ter de aderir a mais de uma empresa-aplicativo para poder garantir sua remuneração (ABÍLIO, 2020, p. 278).

Em fevereiro de 2021, a Suprema Corte inglesa reconheceu o vínculo de trabalho dos motoristas da Uber, concedendo direito às férias, salário-mínimo e aposentadoria aos cadastrados na plataforma. No mesmo mês e ano, a 4ª Turma do Tribunal Superior do Trabalho no Brasil negou por unanimidade o reconhecimento do

vínculo empregatício dos trabalhadores dessa mesma empresa. Abílio (2020) destaca que a invisibilização das relações de trabalho é também fortalecida por modos de vida da periferia do capitalismo, em que há a desvalorização de determinadas atividades, que são tomadas como “bicos” ou improdutivas e pela incorporação do autogerenciamento como parte da gestão algorítmica do trabalho, assim:

nos arranjos precários e cotidianos, estabelecem--se as estratégias permanentes que garantem não só o viver, mas a reprodução social capitalista periférica. Ou seja, no desenvolvimento periférico são transferidos para o trabalhador riscos, custos e a responsabilidade na constituição dos meios que garantem instavelmente sua própria sobrevivência, ao mesmo tempo em que são parte do próprio desenvolvimento e das formas periféricas da exploração e da acumulação (ABÍLIO, 2020, p.281).

Sob a condição do capitalismo dependente, pesa sobre as costas dos trabalhadores latino-americanos o fato de que crescentes massas de mais-valia criadas dentro da economia nacional são transferidas para as economias centrais, para alimentar a expansão imperialista (MARINI, 2012). Desse modo, aquilo que é desenvolvido nos países do centro, do campo da organização produtiva, de propostas educativas e de influência nos modos de ser, se estende até a periferia, mas de forma atrasada e em piores condições, chegam nos termos úteis para garantir que os segundos cumpram sua função dentro da divisão internacional do trabalho e deem a sua devida contribuição para a acumulação capitalista. No campo do trabalho, por vezes, isto reflete em uma jornada de trabalho mais prolongada, ou em intensificação da quantidade de trabalho realizada, ou em um rebaixamento dos salários abaixo do valor da força de trabalho e do necessário para reproduzir a existência.

Os principais elementos a serem considerado nesse novo momento da produção capitalista é que o avanço tecnológico é colocado a serviço do aumento do controle sobre o exército industrial de reserva e do aumento do grau de exploração dos trabalhadores, pois

[...] uma ampliação do trabalho ainda mais precarizado, se estende e abarca (ainda que de modo diferenciado) desde os/as trabalhadores/as da indústria de software aos de call-center (o infoproletariado ou cibertariado), atingindo progressivamente o trabalho nos bancos, no comércio, nos setores de fast-food e turismo, além da própria indústria e agroindústria etc (ANTUNES; FILGUEIRAS, 2020, p.73).

Tomando proporções cada vez maiores até mesmo em setores do serviço público e nos campos das profissões liberais, como nos casos de plataformização de psicólogos, elencados mais acima. Tudo isto é feito de forma que a autorresponsabilização cada vez

maior dos trabalhadores por condições de realização da atividade de trabalho é apresentada sob uma fachada de maior liberdade, legitimando o autogerenciamento como uma possibilidade de responder aos dilemas vividos nos processos de trabalho.

Com a indústria 4.0, vemos com cada vez mais força um elemento apontado por Marx (2013) acerca da composição do exército industrial de reserva e das condições de domínio do capital: o desenvolvimento tecnológico da maquinaria capitalista cria novas áreas a serem exploradas, mas também amplia e muda a forma como áreas tradicionais do trabalho vinham se organizando, aumentando a massa de trabalho à sua disposição e incorporando muito pouco desta efetivamente.

2.3 A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR COMPETENTE

A década de 1990 é o momento de disseminação do conceito de competência, ao lado do conceito de empregabilidade e educação básica (MACHADO, 1998). No mundo do trabalho, a noção de competência já aparecia desde a década de 1970, mas ainda ligada ao fordismo-taylorismo e mais voltada ao saber fazer, com base nas experiências imediatas, próximo da noção de saber tácito (KUENZER, 2002). Para Deluiz (2001a), a adoção definitiva das estratégias de recursos humanos (RH) nas empresas na década de 1990 faz com que a noção de competência seja incorporada como um modelo de gerenciamento de pessoas, destinada “ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos” (DELUIZ, 2001a, p. 13). Conforme a reestruturação produtiva avança, a competência vai tomando o lugar da qualificação, como uma demanda para a formação de trabalhadores nas novas atividades laborais, o que envolve “forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser)” (KUENZER, 2002, p.3). O saber ser destaca-se nesta tríade, caracterizado por aspectos de personalidade e caráter “tais como envolvimento, responsabilidade, disponibilidade para a inovação e a mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade, etc.” (CARIOLA e QUIROZ, 1997, p. 61-63 STROOBANTS, 1997, p.142; MANFREDI, 1998, p. 27-28 apud INVERNIZZI, 2012, p. 118)

A qualificação que abarcava uma formação especializada, voltada para atividades previstas, prescritas e manuais, agora é substituída por competências para lidar com atividades diversas, pautados pelo imediato, o incerto e o imprevisível e que possuem um caráter abstrato. A base microeletrônica da produção simplifica a realização de muitos processos que antes eram realizados manualmente e exigiam a força física, para trabalhar nesse novo contexto é necessário receber, tratar e criar informações. No fordismo se buscava um controle e padronização dos tempos e movimentos para produção em menor prazo, já no taylorismo se demanda a mobilização subjetiva de recursos pessoais, como saberes, capacidades e atitudes. Embora a base produtiva seja muitas vezes apresentada como a única justificativa para estas mudanças, as habilidades comportamentais e técnicas igualmente estão “articuladas com respostas de adesão ao projeto da empresa, participação e implicação subjetiva dos trabalhadores” (DUGUÉ, 1994 apud MACHADO, 1998, p. 281/282). Por isso também há os valores de “colaboração, engajamento e mobilidade, fortemente apelativos da estrutura subjetiva do "ser-do-trabalho” (HELAL, 2006 p.6) atrelados à noção de competência.

Para Kuenzer (2004), há ainda um processo de apropriação, do ponto de vista do capital, de concepções que relacionam educação e trabalho que foram desenvolvidas na pedagogia socialista, para instituir as novas formas de trabalho e formação humana, como se estes estivessem voltados para um processo que levasse em consideração a totalidade humana. Um exemplo é como a exigência de polivalência é apresentada pelos intelectuais orgânicos da burguesia de forma a ser confundida com - e é apresentada como -, politecnicia. A polivalência implica em um trabalho que tem maior variação, ampliando as tarefas que podem ser realizadas por um mesmo trabalhador, sem que isso signifique superar o caráter parcial e fragmentário envolvido na realização das atividades de trabalho, pois se trata de

saber transferir e usar de forma versátil conhecimentos e experiências em diferentes oportunidades e situações, saber manipular instrumentos básicos úteis a um leque amplo de tarefas (cuja expressão cada vez mais banal é a familiaridade com as operações em computadores) e saber trabalhar em equipes, o que pressupõe hábitos de organização pessoal e habilidades de comunicação diferenciada (MACHADO, 1992, p. 20).

A versatilidade na formação para o trabalho polivalente se dá através de uma instrumentalização utilitarista do conhecimento e voltada para a adaptação às atividades de trabalho, sem implicar no uso do conhecimento para outros processos decisivos da

vida social. Já a politecnia envolve uma formação de base científica, que dê condições para formas de pensamentos mais abstratas, na qual

é necessária a compreensão teórico-prática das bases das ciências contemporâneas, principalmente seus conceitos, princípios e leis fundamentais e relativamente estáveis; dos princípios tecnológicos que expressam o uso da ciência no emprego de materiais, métodos e meios de trabalho e dos princípios da organização do trabalho e da gestão social e suas formas nas diversas esferas da vida humana (MACHADO, 1992, p.20, grifos no original).

A incorporação de ciência e tecnologia aos contextos produtivos e sociais aparenta exigir um maior domínio de conhecimentos por parte dos trabalhadores, pois demanda maior escolarização e processos de educação permanente, muda o foco da formação das capacidades físicas para um maior domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores. Entretanto, ao invés do domínio de diferentes áreas de conhecimento, que na verdade acaba sendo um aspecto restrito a poucos, há uma relação meramente formal com estas, pois a prioridade é:

o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 2004, p. 86)

Ramos (2011) e Kuenzer (2004) destacam o caráter pragmático da noção de competência, pois para a primeira, ela se dispõe como um ajustamento em função das mudanças técnicas e organizativas no trabalho e para a segunda, o próprio saber fica em uma relação muito imediata com as demandas da empresa, para aperfeiçoar o próprio modo de funcionamento desta. Deluiz (2001b) aborda que a atividade inventiva dos trabalhadores é requerida como uma forma de gestão tanto das atividades de trabalho, como de si mesmo no local de trabalho. Por isso é necessário saber agir em situações previstas e não previstas, e a competência é vinculada “à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações” (KUENZER, 2002, p.7). Também cabe destacar como a noção de competência se relaciona com a TCH, ao atribuir a inclusão social ao desenvolvimento e aproveitamento de competências individuais:

a competência, inicialmente um aspecto de diferenciação individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a

capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas. (RAMOS, 2011, p.28)

Isto serve tanto para justificar o desemprego quanto para envolver os trabalhadores na forma de funcionamento da empresa. Essa relação mais pragmática com o saber ainda abre o campo para as demandas subjetivas de autonomia e autogestão, que estão a serviço do falseamento da horizontalização nas relações de trabalho, assim como serve para apaziguar situações de trabalho precárias, sem direito e até mesmo o desemprego, colocando a responsabilidade no trabalhador por melhorar as suas condições de trabalho com iniciativa, constante aperfeiçoamento de si mesmo e preparação para lidar com situações instáveis. A aquisição de competências é apresentada como a condição para a manutenção do emprego e de um lugar no mercado de trabalho, como o que dá empregabilidade aos indivíduos e é condicionada por aspectos de personalidade, “como ‘vontade de aprender’, ‘capacidade de enfrentar desafios’, ‘disponibilidade para estudar fora do horário de trabalho’” (INVERNIZZI, 2012, p.121). As atitudes requeridas expressam um disciplinamento voltado para a intensificação do uso da força de trabalho e para “minimizar as contradições entre capital e trabalho no local de trabalho, forjando um consenso de interesses” (INVERNIZZI, 2012, p.124) e a extração de mais valor.

No âmbito escolar, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ampara pedagogias que supervalorizam o processo educacional como conformador de personalidade flexíveis. As competências são inseridas na formação escolar por meio das DCN para o Ensino Médio (1998), com destaque para os artigos 4º e 5º:

Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei: I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento[...] III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho; IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores[...]Art. 5º Para

cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a: I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações [...] III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores[...] (BRASIL, 1998, p.2)

Também no artigo 3º das DCN, ao abordar a estética da sensibilidade, fala-se em “facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (BRASIL, 1998, p.1). Ramos (2004, p.5) aborda como as competências na educação visam “à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, pessoas mais autônomas em suas escolhas, pessoas que respeitem as diferenças”. Contudo, a diversidade adotada como bandeira para o Ensino Médio está em torno da imprevisibilidade que está dada para os diferentes percursos, de forma a camuflar os determinantes sociais da desigualdade sob uma manta de escolhas subjetivas que levam a diferentes caminhos.

Para Ramos (2004), há um caráter pragmático das competências, apontado anteriormente, e o desenvolvimento de uma noção de homem voltado para si e para sua sobrevivência, que influencia na forma como o conhecimento escolar é concebido, pois passa a priorizar aspectos subjetivos dos estudantes e a representação própria e mais imediata do que é a realidade, em detrimento dos conhecimentos historicamente e socialmente construídos. Ao deixar de lado o compromisso com transmissão de conhecimentos universais, a educação acaba voltada para a construção de projetos individuais e baseados em traços de personalidade.

Com a pedagogia tecnicista, em que as teorias administrativas têm cada vez mais espaço na formulação das políticas educacionais (KUENZER, 1982), alguns dos elementos de empobrecimento da formação intelectual e de uma educação mais voltada para a execução de tarefas já se apresentavam nas escolas já na década de 1960, ainda sob a lógica do fordismo. O predomínio da pedagogia tecnicista (KUENZER, 1982) naquela década promovia uma organização dita racional da escola e uma formação mais direta para o desenvolvimento produtivo. As ideologias de segurança e desenvolvimento que prevaleceram durante os governos da ditadura empresarial militar, resultaram também na necessidade de tratar os processos educativos nas escolas como processos administrativos em que se deve trabalhar com previsibilidade, organização, comando e controle. Assim o interior da escola passa a sofrer a influência do fordismo-

taylorismo¹⁰, da psicologia comportamental de Skinner, das teorias gerais de sistemas e da administração. Também foi demarcada nesse momento a entrada dos economistas nos debates sobre educação. Tais influências implicaram na sistematização de algumas das atividades realizadas no interior da escola, como as provas, avaliações e planos de aula. Naquele período, também se inicia a entrada de recursos tecnológicos na escola, como a televisão, em uma lógica que busca alterar a relação do aluno com o professor, deixando-a de lado e priorizando a relação com o recurso tecnológico (KUENZER, 1982, p.49). Por isso também a metodologia de ensino envolve o trabalho com cartilhas, manuais e almanaques: uma linguagem técnica de estudo que já prepara para os materiais com os quais trabalhadores irão se deparar nas fábricas quando entrarem em contato com as máquinas.

Por outro lado, com a reestruturação produtiva e a difusão da produção flexível, as competências cognitivas e socioemocionais ganham destaque, pois os formuladores destas proposições delimitam como deve ser a aprendizagem e o ensino na escola daqui em diante. A aprendizagem tem de ser desenvolvida pelos estudantes em modelos de autogerenciamento de tarefas e projetos, através de grupos de trabalho e tecnologias digitais educativas. A atividade de ensino dos professores se torna a mediação da relação dos estudantes consigo mesmos e com as tecnologias. Como aponta Silva, isto “caracteriza um empobrecimento da formação intelectual e afetiva, pois secundariza a aquisição de conhecimento na educação escolar e demanda o engajamento dos indivíduos em um processo contínuo de treinamento para desempenhar suas funções” (2018, p.131). Outro aspecto destacado no trabalho de Silva (2018, p.136) é que a multifuncionalidade exige que trabalhadores “executem tarefas que ocupam o seu pensamento e mobilizam os seus sentimentos continuamente, até mesmo nas atividades de lazer”.

Kuenzer (2016) aponta para a construção de uma concepção de aprendizagem flexível, que assim como a flexibilização do currículo, está alicerçada em uma pedagogia própria das mudanças no regime de acumulação, também intitulado de acumulação flexível. Trata-se de uma transição da predominância do regime fordista em

¹⁰A influência desse modelo na educação escolar brasileira durante o período militar evidencia que o caráter contra-revolucionário também precisava se inserir na educação formal, pois o regime foi adotado justamente para reprimir a ascensão das condições de organização dos trabalhadores no país, expressas principalmente nos movimentos pelas reformas de base durante o governo de João Goulart e que já vinham sendo discutidas desde a década de 1950.

função do esgotamento deste para responder a um novo momento de crise do capitalismo. Harvey (1993) entende essa transição como uma continuidade e não como uma ruptura com o fordismo, embora as mudanças no trabalho e na educação se apresentem fazendo um contraponto ao fordismo. Para o autor isto acontece, pois se trata apenas de superar os elementos que são menos frutíferos para a acumulação e dominação no capitalismo, como a rigidez, o desperdício, as grandes estruturas, os altos salários e as greves. Assim o trabalho que estava atrelado a uma ocupação estável e que exigia uma formação profissional especializada, passa para um modelo que consiste no trânsito por diversas ocupações e capacitações profissionais de acordo com o que é necessário para ocupar as diferentes vagas que são ofertadas.

Por isso, a pedagogia do modelo de acumulação flexível envolve principalmente a alteração da necessidade de uma formação com base na memorização de conteúdos que se refletiria na memorização de procedimentos dentro da fábrica para uma formação de base geral, que é compreendida como intelectual, da qual partiria uma formação profissional mais abrangente, ao invés de especializada e que seria complementada ao longo das práticas laborais. Essa formação de base geral é apresentada como o desenvolvimento de competências cognitivas, práticas e comportamentais, assim como competências que coloquem o trabalhador à disposição para aprender e submeter-se ao novo. É preciso preparar “subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez[...] que os levem a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado” (KUENZER, 2016, p.5). Entretanto essa dinamicidade do trabalho e das demandas para ocupar uma vaga na verdade significa a atuação em “trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados.” (KUENZER, 2016, p.6)

Visando a aceitação da lógica dessa nova formação como algo natural, para que se possa preparar uma subjetividade disponível ao novo, que na verdade tratam-se de novas formas de precarização do trabalho, são mobilizados vários recursos em torno dessa pedagogia. O uso de novas TIC é cada vez mais estimulado como forma de aproximar a aprendizagem “dos novos padrões de comportamento social e de práticas laborais da sociedade informatizada.” (KUENZER, 2016, p.4). Assim como a relação entre professores e estudantes deve ser alterada, de forma a diminuir a centralidade do professor na transmissão do conhecimento, atuando mais como um tutor de um aluno

que irá estabelecer seu próprio tempo e condições de aprendizagem e irá se relacionar com o conhecimento de forma autônoma ou de forma colaborativa.

Para justificar essa forma de relação entre aluno e professor e com o próprio conhecimento, também atuam duas características que se amparam nas teorias pós-modernas e no recuo da teoria, que são o presentismo e o pragmatismo. O presentismo envolve negar as noções de história e de totalidade para compreender o mundo, assim como negar a práxis como uma possibilidade de transformação do mundo. A realidade seria impossível de apreender e só poderia ser possível interpretar um fenômeno em seu contexto cultural em que lhe deu origem. Já o pragmatismo se ampara na prática como ponto de partida e chegada para as reflexões e a compreensão do mundo, se expressando em teorias como a da reflexão-na-ação, de Schon (2000 *apud* KUENZER, 2016)

Rummert, Algebaile e Ventura (2012) também vai assinalar o caráter de positividade atribuído pela pedagogia das competências ao baixo domínio dos conteúdos de caráter científico e tecnológico, que é preterido em relação a saberes fragmentados, supostamente úteis para a vida cotidiana, junto de aprendizagens comportamentais. Essa característica se dá principalmente para as parcelas da classe trabalhadora dos “países em desenvolvimento e, também, das populações periféricas expropriadas no interior dos países que integram o núcleo orgânico no âmbito do capital-imperialismo” (RUMMERT, ALGEBAILLE; VENTURA, 2012, p.26). Isto demonstra que embora o acesso à escola seja universal, a desigualdade na educação formal prevalece com diferentes percursos formativos para diferentes classes sociais. Para a autora isto, também significa a ampliação da “rede internacional de divisão social do trabalho, ampliando, de forma regulada, as possibilidades de educação e formação segundo as necessidades da permanente reprodução/ampliação do capital” (RUMMERT, ALGEBAILLE; VENTURA, 2012, p.26). Cabe destacar também que no caso do Brasil, não se trata só da adequação própria enquanto país de economia dependente aos padrões de produção requeridos pelo capital-imperialismo, mas também de contribuir para uma integração subalterna nos demais países da periferia do capitalismo, “é possível afirmar que nosso país constrói concomitantemente condições internas e externas de expropriação” (RUMMERT, ALGEBAILLE; VENTURA, 2012, p.31).

Para a compreensão do cenário atual das relações de trabalho Rummert, Algebaile e Ventura (2012, p.30) destaca que não há necessariamente uma superação de

formas mais arcaicas de produção, como manufatura, fordismo e até mesmo trabalho escravo e infantil, mas sim uma conjugação com formas modernas, tratando-se de um desenvolvimento desigual e combinado. Este é um elemento que também ajuda a compreender a permanência de elementos que vemos se apresentar para a escola e a educação desde a sua constituição pós-revolução industrial, passando pela pedagogia tecnicista e as reformas neoliberais da década de 1990. Os debates da escola nova possuem articulações com os elementos teóricos que justificam a lógica de aprendizagem flexível. Algumas das características presentes na pedagogia tecnicista, como a sistematização e padronização das avaliações, dos materiais escolares e a substituição da relação do aluno com o professor pela relação com as tecnologias perduraram e foram aprofundadas a novos patamares na política educacional atual.

2.4 TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Um elemento importante que serviu de justificativa e se relacionou com propostas como a pedagogia tecnicista e a pedagogia das competências foi a Teoria do Capital Humano (TCH), desenvolvida durante a década de 1950 por Theodore William Schultz. Ela buscava justificar a desigualdade social propiciada pelo avanço econômico capitalista, pois o auge do taylorismo e fordismo não resultava em diminuição das desigualdades entre diferentes países e sequer acabava com a miséria em países mais ricos, pelo contrário, os problemas sociais seguiam aprofundando-se. A resposta apresentada pela TCH foi de que o nível de escolarização e alfabetização dos países, das famílias e do indivíduo é que seriam responsáveis pelo desenvolvimento econômico do indivíduo e da sociedade, por isto a educação deveria ser tomada como um investimento produtivo (FRIGOTTO, 2013). Assim, a responsabilização pelas desigualdades sociais é transferida tanto para o indivíduo, que deveria ter um suposto estoque de capacidades, quanto para o interior da escola, visando retirar o foco das questões estruturais envolvidas no próprio desenvolvimento do capitalismo que produzem as condições de miséria e pobreza das populações e nações (RODRIGUES, 1997).

Oliveira (2001) explica que na TCH uma maior escolarização é compreendida como um fator que permite a melhoria da qualidade de vida, pois quanto mais qualificado o sujeito, melhor seu desempenho no mercado de trabalho, assim “o

incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários” (OLIVEIRA, 2001, p.27) ou seja, a escolarização seria responsável pela mobilidade social individual. Então, como nos explica Rodrigues (1997), há uma orientação para o aumento do financiamento educacional em âmbito nacional, voltado para a formação profissional, pois o aumento das rendas dos indivíduos repercutira em um aumento de renda nacional e na aceleração do crescimento econômico do país. Frigotto destaca ademais que há uma descaracterização do que é o capital a partir dessa noção:

Trata-se de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz numa coisa, mas é uma relação social e historicamente construída. Uma relação cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender para sobreviver sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2013, p. 4)

De modo geral, essa teoria ganha notoriedade na década de 1970, e como destaca Turmina (2012), tem seus preceitos implicitamente adotados no relatório Faure, publicado em 1972 pela UNESCO, que busca difundir concepções de educação voltadas a formação de um novo homem e emplaca o “aprender a ser” como o slogan por excelência da nova forma de sociabilidade requerida pelo capital. Contudo, no Brasil é um pouco imprecisa a influência desse relatório nas propostas educacionais. O que se destaca é que a TCH é viabilizada pela pedagogia tecnicista, durante o regime empresarial-militar e é renovada com a pedagogia das competências no fim da década de 1990 e no início dos anos 2000. Rodrigues aponta que a TCH foi “retomada na década de 90 junto dos conceitos de formação flexível, polivalente e empregabilidade” (1997, p.228). É nesse mesmo momento que o “aprender a ser” ganha destaque, também renovado no Relatório Delors, com seus quatro pilares educacionais.

2.5 UM NOVO NEXO PSICOFÍSICO?

Há uma empreitada do capital sobre a conduta do trabalhador, que foi analisada por Gramsci (2007) na implementação do modelo fordista/taylorista nas indústrias estadunidenses. O trabalho do início do século XX tinha como foco o uso das capacidades físicas, pois o modelo de cadeia produtiva acelerado pela esteira demandava que o trabalhador desenvolvesse movimentos ágeis e repetitivos, o que lhe causava um maior desgaste muscular. Os industriais buscavam responder a esse

desgaste com altos salários, mas era preciso que o destino destes altos salários estivesse a serviço da conservação da força de trabalho. O alcoolismo e uma vida sexual desregrada acabavam concorrendo com o uso das energias musculares para a realização do trabalho. Assim, os industriais buscavam também regular moralmente a vida dos trabalhadores com a tentativa de emplacar uma lei seca, estimulando o casamento e a monogamia como forma de organizar a vida sexual e social dos trabalhadores, entre outras intervenções na vida social. A busca por “conservar um equilíbrio psicofísico capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador, coagido pelo novo método de produção” (GRAMSCI, 2007, p.267) tinha como preocupação garantir a produtividade dentro do trabalho, e para isso, era necessário que não houvesse desgaste muscular-nervoso nas atividades realizadas fora dele.

O nexó psicofísico almejado naquele momento também respondia à necessidade de construção do consentimento ativo dos trabalhadores para que assimilassem as significativas mudanças no processo de trabalho. Essa é uma condição para que a classe que vive do trabalho alheio possa exercer sua dominação com relativo sucesso, mesclando o uso da força e do consenso. É preciso que os trabalhadores se adequem ao novo modo de trabalho através também da persuasão, da interiorização desse novo modo de trabalho para aceitá-lo como algo natural. Na ótica do capital, é preciso que a disciplina do trabalho avance para o autodisciplinamento.

A escolha dos temas analisados por Gramsci tinha como intuito central a compreensão das condições para que a classe trabalhadora pudesse sair vitoriosa da luta pela superação da sociedade de classes. Por isso era preciso compreender a fundo como as classes dominantes se articulavam para manter sua dominação, mesmo enfrentando processos revolucionários e crises que são próprias do modo de produção capitalista.

Para Gramsci, a conquista do consentimento ativo é um dos elementos que propicia à classe dominante o exercício da hegemonia, que é a forma através da qual as classes subalternas “participam de uma concepção de mundo que lhes é imposta pela classe dominante”. (GRUPPI, 1978, p.67). No momento de implementação do que chama de americanismo e fordismo, havia uma crise orgânica das relações de produção e reprodução do capital, que abarcou também uma crise das relações de hegemonia. O que se destaca no Americanismo é o início de uma tentativa de retomada da hegemonia, da direção política e cultural da sociedade, que se dá através da forma como se organiza

o processo produtivo, nesse caso, através do fordismo. Essa direção havia sido fragilizada no início do século com a efetivação da Revolução Russa em 1917. Por esse motivo, Gramsci afirma que “a hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (2007, p.247), assim como Marx (2013) nos demonstra que a escola nasce na fábrica. Isso porque:

Vemos assim a ideologia das classes ou da classe dominante chegar às classes subalternas, operária e camponesa, por vários canais, através dos quais a classe dominante constrói a própria influência ideal, a própria capacidade de plasmar as consciências de toda a coletividade, a própria hegemonia. Um desses canais é a escola. (GRUPPI, 1978, p. 68).

A formação de trabalhadores por parte do capital não trata somente de educar a nossa classe para o tipo de trabalho que precisa ser realizado em cada tempo histórico, pois através da forma como esse trabalho é realizado se busca formar uma certa conduta. Ensina-se a ser um trabalhador do seu tempo e ao mesmo tempo conforma-se um ser social. Gramsci (1989) ainda aponta o papel da igreja, dos jornais, revistas, entre outras organizações culturais que vão moldando esse ser. Hoje, com a perduração do modo de vida capitalista, a classe dominante ainda precisa operar transformações nos processos de produção ao longo dos tempos, pois a tendência da queda da taxa de lucro se impõe em períodos de tempos cada vez menores, e cada episódio de crise traz complicações ainda maiores advindas das soluções capitalistas anteriormente apresentadas na busca por conservar a organização societária vigente.

A reestruturação produtiva exigiu um modelo de trabalho que não envolvesse postos fixos, mas sim uma capacidade dos trabalhadores a se adaptarem às diferentes atividades de trabalho que lhe forem solicitadas. Isto está se aprofundando com fenômenos como a uberização e o aumento do exército de reserva, mas a capacidade adaptativa também vem sendo demandada para lidar com a degradação geral das condições de vida. No Brasil, isto se expressa na perda de direitos trabalhistas, na precarização dos serviços públicos, na alta inflacionária que atinge alimentos da cesta básica, o gás de cozinha e a gasolina, a expansão da especulação imobiliária desenfreada nos grandes centros urbanos, entre outros fenômenos da vida social.

As CSE, ao que parece, estão em consonância com a conformação a estas condições de vida e trabalho, atuando na fragmentação do ser. Como ressaltado por Smolka (2015), a separação entre emoção e cognição num discurso cínico que afirma

querer desenvolvê-las mutuamente só serve para que nenhuma das duas se desenvolvam integralmente, pois o desenvolvimento afetivo está bastante vinculado aos avanços da nossa capacidade intelectual. Nessa fragmentação, ao invés da relação com o conhecimento mediar nosso desenvolvimento emocional, a relação com estes campos é feita de forma instrumental, visando incorporar e desenvolver o que é importante para a execução das atividades de trabalho, empobrecendo as funções psíquicas superiores e a compreensão da realidade para além da sua aparência. A autorregulação das emoções aparece de forma distorcida como um processo de conhecimento e desenvolvimento mais autônomo e criativo, como algo que permite que os trabalhadores tenham consciência dos processos subjetivos vividos para poder melhor lidar com eles. Mas na verdade, elas são úteis para o processo de autodisciplinamento, pois atribuem respostas individualistas e imediatistas para as demandas e anseios subjetivos vividos na lógica do trabalho e da subordinação. Assim, trabalhadores tomam as expressões das contradições do trabalho e da degradação das condições de vida como algo a ser resolvido no âmbito da subjetividade, da capacidade de ser resiliente, de buscar apaziguar angústias, mal-estar e evitar conflitos.

Não se sabe se um trabalhador que consegue identificar suas emoções, nomeá-las, para melhor regulá-las e impedir que interfiram no seu desempenho no trabalho e nas atividades da vida cotidiana, de fato pode evitar ser tomado por instabilidades emocionais, ou até mesmo pelo adoecimento psíquico laboral ao longo do tempo. O que se sabe, é que o capital demanda que esse trabalhador, apesar de tudo isso, mantenha sua capacidade para continuar produzindo ou se mantenha no aguardo e disposto para produzir quando sua força de trabalho for requisitada, gerencie o trabalho e a própria vida para suportar essas condições, regule a si e aos sujeitos próximo de si, esteja constantemente mobilizado para realizar formações, mesmo sem ocupar uma vaga de emprego, que lhe permitam se atualizar para o cumprimento de demandas do trabalho que poderão estar em constante mudança.

Silva (2018) aborda que há um impacto contrário do esperado quando se trata dos processos de formação contínua, por exemplo, pois “ocupa a maior parte do tempo fora do trabalho e contribui para o esgotamento físico e psicológico do/a trabalhador/a, o que a/o impede de apreender a realidade para além da sua aparência, submetendo seu psiquismo unicamente ao atendimento das necessidades mais imediatas e urgentes” (2018, p.131). Ao invés de poder se ocupar de descansar e minimamente reestabelecer

as energias, ou desenvolver um pensamento mais livre, não tão limitado pelas amarras do capital, o tempo livre do trabalhador é cada vez mais direcionado a se submeter a processos formativos de acesso instrumental a conhecimentos, visto as pressões que já se exercem com a remuneração por produtividade e escassez dos empregos.

Essa é uma forma também de organizar a percepção acerca do desemprego e da empregabilidade, pois a lógica de constante envolvimento de trabalhadores com processos formativos quando se está desocupado, encobre a precariedade da situação vivida com a promessa de uma ocasional vaga de emprego. Como a maioria dos postos de trabalhos estão caminhando para um caráter intermitente e temporário, muitos dos trabalhadores “sobrantes” deixam de se ver como desempregados tanto subjetivamente, como nos dados oficiais, ao considerarem trabalhos ocasionais uma forma de acesso ao emprego. No próprio serviço público, principalmente na saúde e na educação, os processos seletivos estão predominantemente voltados para cargos temporários, ou as contratações são feitas por via de organizações sociais e terceirizadas¹¹.

Um aspecto importante da expansão das modalidades de trabalho precarizado “terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global” (ALVES; ANTUNES, 2004, p.337) é o aumento da intensidade do grau de exploração do trabalho. Pois se reduziu drasticamente a jornada de trabalho com descanso remunerado na grande maioria dos empregos, e ascenderam modalidades de pagamento por peça ou apenas pelo tempo em que se está “efetivamente” produzindo. Essa forma de eliminação dos tempos mortos de trabalho, é uma forma de regressão que guarda resquícios da transição da manufatura para a fábrica, onde havia modalidades de trabalho em que se remunerava o trabalhador por peça produzida. O salário por peça nunca deixou efetivamente de estar vigente, sendo empregado de forma mista com a terceirização de alguns serviços oferecidos por fábricas, mas no tempo presente, tem ganhado predomínio, principalmente por meio das formas de trabalho precárias, com o auxílio de plataformas digitais e outras TIC.

Como aborda Marx (2013, p.624), no salário por peça há ainda a efetivação da exploração do trabalhador pelo trabalhador, a interiorização da exploração, pois esse

¹¹ No momento de escrita deste texto está em discussão a aprovação de uma Proposta de Emenda à Constituição, a PEC 32, de Reforma Administrativa do Estado, que tem como implicação justamente a destruição da estabilidade e a inserção de mecanismos de competição entre trabalhadores do serviço público, para que poucos possam ser efetivados em seus empregos.

induz o trabalhador a empregar maior intensidade ao seu trabalho para aumentar sua remuneração, “facilitando ao capitalista a elevação do grau normal de intensidade”. Marx entende que é a forma de salário mais adequada para o modo de produção capitalista, pois no período de bonança fortalece o desenvolvimento da individualidade, ao proporcionar o aumento individual de salários acima da média e produzir o sentimento de liberdade, independência e autocontrole no trabalhador. Já nos períodos de crise acaba servindo para prolongar o tempo de trabalho e reduzir o salário pago. Marx explica que “o salário por peça é rebaixado na mesma proporção em que aumenta o número das peças produzidas durante o mesmo período de tempo ou, portanto, em que diminui o tempo de trabalho empregado na mesma peça” (2013, p.628-629). O salário por peça serve apenas para promover a aparência de que ao trabalhador é pago por cada produto/mercadoria/peça que produz e não um valor abaixo da quantidade de trabalho que emprega para que uma mercadoria seja produzida.

A tendência que se apresenta é de que os trabalhadores não se encontrem mais em uma condição onde se cristalizam diferenças entre aqueles que ocupam postos de trabalhos com melhores condições, os mais pauperizados e os sobrantes, mas sim, que a grande maioria dos trabalhadores, do serviço público à iniciativa privada, transitem entre diferentes postos de trabalho com grande grau de exploração da sua força de trabalho, independente destes requerem mais de suas capacidades físicas ou mentais, sem acesso à direitos que, no mínimo, possibilitem a renovação de suas energias.

As condições para suportar tal grau de exploração nesse momento advém do convencimento dos trabalhadores de que eles são responsáveis pela sua própria miséria, orientando-os ao autodisciplinamento frente aos problemas que decorrem da forma estrutural como o trabalho se organiza. O cansaço de ordem emocional e ou física, os conflitos nas relações pessoais, as impossibilidades de execução de um serviço no tempo, nas condições e com os recursos materiais solicitados pela empresa que lhe contrata, entre outros dilemas, devem ser compreendidos como problemas administrativos, para os quais o próprio trabalhador deve desenvolver resiliência e capacidade de gerenciamento. O envolvimento com a subsunção ao trabalho em todas as esferas da vida ainda envolve seduções como as que tentam falsear situações em que trabalho e lazer supostamente andam juntos. Um exemplo é a *gamificação* de atividades de trabalho, que na verdade buscam aliviar a percepção acerca do aumento de exigências das atividades exercidas e deslocam a tensão estabelecida pela intensificação

do trabalho no acirramento da competição entre os próprios trabalhadores. Como as promoções realizadas por aplicativos de entrega, destacadas por Abílio (2020), mas que já ocorrem em algum tempo com propostas de premiação por desempenho para um ou outro trabalhador ou equipes de trabalho, de supermercados a escritórios de marketing.

As mudanças no mundo do trabalho, na economia, na forma de organização do Estado e na educação se executam de acordo com as condições internas dos setores articulados às classes dominantes de cada país, de como negociam e aderem às diretrizes dos organismos multilaterais e de como articulam a seus próprios interesses de manutenção de mecanismos de poder localmente. As CSE estão dentro destas propostas que estão sendo difundidas em escala mundial, por meio de documentos como livros, relatórios e análises de experiências ditas exitosas. Também há a proposição de projetos junto à representantes locais dos interesses da burguesia e o financiamento de algumas iniciativas, quando se trata da atuação dos Bancos, investindo na construção de uma sociabilidade neoliberal. No capítulo quatro deste trabalho, será tratada a atuação do BID em torno da difusão de orientações e financiamento de projetos de CSE na região da América Latina e Caribe.

A seguir, no capítulo três, iremos tratar de como as pesquisas na área da psicologia, educação e trabalho vêm abordando as CSE. Há uma série de pesquisas que contribuem para atribuir às CSE a legitimidade de uma proposta que seria fundamentada cientificamente, assim como há a reprodução de argumentos que são disseminados pelo capital, sobre a diferença que as CSE produziram na educação escolar e na formação para o trabalho. Conhecer essas pesquisas nos ajuda a compreender como os elementos em torno das reconfigurações do Estado, do trabalho e da educação refletem na produção de conhecimento e nos caminhos que ela toma, seja se incorporando às demandas do capital, seja buscando desvelar o que efetivamente significam essas demandas. Nos estudos de educação, vemos que há um esforço de diversos pesquisadores em tentar desvendar as CSE que nos dão pistas importantes para a análise dos documentos do BID, buscando extrair a essência dessa proposta.

3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS PESQUISAS DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO

De 2019 a 2021 realizamos levantamentos nas bases do *Google Scholar*, *Scielo* e portal de periódicos da CAPES. No portal *Scielo*, ao buscar os descritores “competências socioemocionais” filtrando para coleções do Brasil, tivemos oito entradas, o texto mais antigo nos resultados apresentados é do ano de 2015. Já ao buscar pelo descritor “socioemocionais” em títulos de pesquisas no portal de periódicos da CAPES, foram apresentadas 20 entradas e na busca por assunto de pesquisas, sete entradas, que repetiam os trabalhos da busca anterior. Quatro dos resultados eram os mesmos apresentados pela base da Scielo e apenas cinco novos artigos foram selecionados por possuírem relação com a pesquisa. Não foi estabelecido um filtro de ano ou língua nas buscas, mas o texto mais antigo entre os selecionados para o balanço datava de 2015 e foram encontrados resultados em língua inglesa, portuguesa e espanhola.

Foi realizada uma busca pelos descritores “Base” “Nacional” “Comum” “Curricular” na *Scielo*, que apresentou 27 resultados. Ao adicionar os descritores “competências” e “socioemocionais”, ou apenas o último termo à busca anterior, a pesquisa não apresentou resultados. Por meio da leitura dos resumos, foram selecionados os artigos que tratavam da relação público-privado na difusão/popularização, elaboração e aprovação da BNCC, como uma reforma que está atrelada à proposta pedagógica das CSE, e da sua relação com a política educacional brasileira vigente nas últimas três décadas. Em seguida, a pesquisa foi realizada no *Google Scholar*, combinando CSE a outros quatro descritores separadamente: “psicologia”, “educação”, “trabalho” e “administração”, tendo em vista o objetivo específico “b” dessa pesquisa. O termo administração também foi incluído junto às buscas, pois entende-se que essa é uma área que também aborda questões do mundo do trabalho e especulamos a possibilidade de encontrarmos materiais que abordassem de forma mais direta a relação das CSE com o trabalho e as demandas do mercado no estágio atual do capitalismo. A busca CSE combinada a psicologia resultou em 14 entradas, CSE combinada a educação apresentou 26 entradas, CSE com administração obteve quatro entradas e CSE com trabalho resultou em 15 entradas. O trabalho mais antigo datava de 2014.

Posteriormente realizou-se uma busca no mesmo portal, onde se adicionou o descritor “capitalismo” às combinações entre os descritores “competências socioemocionais” junto de: 1. “educação”; 2. “psicologia”; e 3. “trabalho”, buscando por pesquisas das áreas prioritárias escolhidas para análise, que tratassem de elementos da relação capital e trabalho. No ano de 2021, quando essa busca foi realizada, os resultados sobre trabalhos de CSE já haviam aumentado bastante: a combinação com educação e capitalismo obteve 367 entradas, a combinação com psicologia e capitalismo obteve 201 entradas e a combinação com trabalho e capitalismo obteve 363 entradas. Fomos até a página cinco dos resultados de cada busca obteve.

Também realizamos buscas no *Google Scholar* com os descritores “competências socioemocionais” junto de “BNCC”, “desenvolvimento econômico” e “capital”, e uma outra busca que incluía junto a estes o termo “Gramsci”, com o intuito de encontrar trabalhos que poderiam partir da mesma base teórica que nos propomos a utilizar nessa pesquisa. A busca obteve 240 entradas.

A seleção foi feita através da leitura dos resumos, buscando encontrar debates sobre CSE no campo da psicologia, trabalho e da educação, visto que as duas primeiras são áreas em que as CSE são desenvolvidas como proposta pedagógica e avaliativa, nas quais seriam feitas as discussões sobre as justificativas para a inserção das CSE nas escolas. Na área da educação encontramos debates e argumentos sobre quais são os elementos formativos que as CSE visam desenvolver. Na área da psicologia identificamos trabalhos que abordam quais os comportamentos, traços de personalidade e aspectos emocionais que estão buscando avaliar no público-alvo dos programas e propostas que envolvem CSE. Ao pesquisar os estudos sobre o trabalho, buscamos encontrar os argumentos em torno da relação entre CSE e a formação de trabalhadores. Compreendemos que estas três áreas nos auxiliam no objetivo geral da pesquisa, que é analisar a relação entre a inserção de CSE no debate educacional e a conformação de uma nova sociabilidade para a classe trabalhadora latino-americana na última década.

Em função da análise de documentos do BID, da ênfase na formação de trabalhadores da América Latina, e dos objetivos da pesquisa, foram priorizados os trabalhos que abordavam as CSE e sua relação com a juventude trabalhadora e com o trabalho precarizado. Por estes motivos, também foram feitas buscas com os descritores “competências socioemocionais” junto ao descritor “BID” e “competências socioemocionais” junto ao descritor “América Latina”. A primeira busca obteve 115 e a segunda 570 entradas. Levando em consideração a relação entre CSE e as propostas

para a política educacional que vem sendo difundidas com maior ênfase pelos organismos multilaterais a partir da Declaração de Jontiem, na década de 1990, como o aprender a aprender, aprender a ser, a ascensão dos termos empregabilidade e da pedagogia das competências durante os anos 2000, também foi realizada uma busca pelos descritores “competências socioemocionais” junto de “América Latina” e “Unesco”, que gerou 310 resultados.

Como forma de exposição dos trabalhos selecionados, optamos por apresentá-los e analisá-los de acordo com a área de origem. Ao tratar do campo do trabalho, temos diferentes áreas que o englobam, como engenharia da computação e economia. Assim, as pesquisas que possuíam relação entre CSE e as demandas do mundo do trabalho e não se encontravam na área da psicologia e da educação, foram incluídas na subseção temática acerca do trabalho.

3.1 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS ESTUDOS DA PSICOLOGIA

A área da psicologia tem se mostrado majoritariamente comprometida com a promoção das CSE como uma proposta pedagógica, principalmente por meio do desenvolvimento de testes de avaliação, que devem ser amplamente utilizados junto a programas de ensino de CSE. Muitos estudos nessa área, apresentam-nas como um recurso relevante para uma formação que contribua com o desenvolvimento infantil e juvenil, com ênfase em uma educação voltada para a adaptação e o ajustamento.

Destacamos primeiramente o estudo de Marin *et al.* (2017) que tenta apresentar um entendimento acerca das CSE e outras noções similares pela ênfase psicométrica e comportamental. Nesse estudo, abordam as CSE como construto relacionado à “qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes” (MARIN *et al.*, 2017, p.93). Os principais termos associados à competência socioemocional são: inteligência emocional, a aprendizagem socioemocional, a competência social, a competência emocional, as habilidades sociais, as habilidades socioemocionais, as habilidades não-cognitivas e a regulação emocional.

A noção de inteligência emocional, em especial, se relaciona com as competências socioemocionais principalmente ao abordar a regulação/gerenciamento de emoções. Marin *et al.* (2017) destaca que o livro de Daniel Goleman (2005) acerca do assunto serviu para popularizar o termo, mas o autor não é bem-quisto pelos acadêmicos

da área, que afirmam que ele reduz alguns debates complexos; e que Mayer e Salovey (1990) desenvolveram o conceito a partir da noção de inteligências múltiplas de Gardner (1983), que compreende que haveria diversas facetas da inteligência para além das expressas na mediação de quociente de inteligência (Q.I.). Para Gardner, inteligência estaria relacionada com a capacidade de resolução de problemas, receber e modificar informações a partir do nível de compreensão de si e dos outros.

Smolka *et al.* (2015) destacam que há semelhança nas propostas de atividades do livro “Inteligência Emocional” de Daniel Goleman (2005), com as propostas utilizadas no programa desenvolvido pelo IAS. No *site* de outro programa voltado para o ensino de CSE, o “Laboratório Inteligência de Vida”¹², também é ressaltado que o seu programa para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental são embasados na Inteligência Emocional de Goleman (LABORATÓRIO INTELIGÊNCIA DE VIDA, 20--). Cabe ressaltar que Goleman, na introdução da edição comemorativa de 10º aniversário do livro *Inteligência Emocional* (2005), cita que, em 2002, a UNESCO distribuiu diretrizes a Ministérios da Educação de mais de 140 países para o desenvolvimento de programas de SEL - *Social and Emotional Learning*¹³.

As habilidades geralmente são atreladas a habilidades sociais, categorizadas como “autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas” (DELL PRETTE; DEL PRETTE, 2001 *apud* MARIN *et al.*, 2017, p.94). Ao tratar de habilidades socioemocionais, se abordaria aspectos de relações interpessoais e afetivas que poderiam ser modificadas no meio social, “visando a uma melhor funcionalidade do sujeito” (LOPEZA, 2008 *apud* MARIN *et a.l.*, 2017, p.94), as habilidades ajudariam a identificar problemas emocionais e de comportamento. Por fim se apresenta o entendimento de como se dá a relação destas com as CSE:

¹² Este programa pertence à plataforma Eleva, do fundo de investimento Gera Venture, de Jorge Paulo Lemann.

¹³ O programa estadunidense *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) é apresentado como referência em diversos documentos e artigos que defendem e propagam as CSE. Implementado por meio de parceria com estados e distritos em diversas regiões dos Estados Unidos desde 2011, o programa não foi adiante nos estados da Geórgia e de Tennessee. No último caso, a saída do programa ocorreu em 2016, e teria se dado em função da preocupação de pais e grupos da comunidade escolar com a coleta e o uso de dados acerca dos sentimentos dos estudantes e do estabelecimento de padrões socioemocionais e a serem desenvolvidos pelas crianças (TATTER, 2016). No Brasil, os programas de SEL foram traduzidos sob a sigla ASE - Aprendizagem Socioemocional.

existe um processo de desenvolvimento de tais habilidades para que seja atingido um nível satisfatório de competência socioemocional (CASEL, 2017), uma vez que esta inclui um conjunto de habilidades necessárias para atender às demandas que emergem nas relações, observando as exigências impostas pela cultura (Del Prette & Del Prette, 1999). Dessa forma, o conceito de competência abrangeria o de habilidades, acrescentando a noção de adequação do comportamento às demandas do contexto em que ele ocorre (MARIN *et al.*, 2017, p.95).

Baseado em Piske (2013), Marin *et al.* (2017) ainda abordam as competências socioemocionais como atreladas ao desenvolvimento socioemocional na teoria vigotskiana, pois esta abordaria a importância do contexto histórico e cultural. Isso justificaria levar em conta o papel do contexto familiar e escolar, contudo, quando tratam do papel da escola na literatura sobre CSE atrelada a desenvolvimento socioemocional, apresentam que “a relação com o professor pode servir de apoio emocional e fonte de segurança e, por isso, ser preditora do desenvolvimento de competências ou disfunções na criança” (Berry & O’Connor, 2010; Hamre; Pianta, 2006; Maldonado-Carreño; Votruba-Drzal, 2011; Pianta; Nimetz; Bennett, 1997; Petrucci *et al.*, 2016; Simões; Alarcão, 2011 *apud* MARIN *et al.*, 2017, p.95) e o clima escolar deve se associar a adaptação escolar (Zullig; Huebner; Patton, 2011, *apud* MARIN *et al.*, 2017, p.95) o que justificaria a escola ser alvo de programas de intervenção para promoção e avaliação de CSE. Dois programas são referências nesse sentido: *Social and Emotional Learning - SEL (EUA)* e *Social and Emotional Aspects of Learning - SEAL* (Inglaterra). O Brasil se baseia no primeiro, traduzindo-o como Aprendizagem Socioemocional (ASE).

Marin *et al.* (2017) afirmam que embora possa haver críticas às avaliações de competências socioemocionais, é reconhecido que estas reverberam nos processos de ensino-aprendizagem e que o foco deve ser estimular o seu aprendizado independente de alunos já o possuírem ou não. O levantamento das autoras à época aponta a existência de 15 instrumentos de avaliação de termos associados às CSE no país, a maioria voltado para crianças e adolescentes, mas também instrumentos destinados a pais e professores.

É importante destacar que a compreensão histórica e social das emoções e sentimentos por Vigotski leva em consideração as determinações das classes sociais e das exigências sociais de cada tempo, buscando superar a consideração das emoções em “suas formas instintivas, rudimentares e patológicas” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p.656), por isto

para Vigotski, a explicação causal ou descritiva das emoções é igualmente insuficiente. No capítulo das emoções, o dilema da Psicologia é optar pelo humano, com emoções e sentimentos biológicos, sociais, históricos, ou pelo homem-máquina. Até o presente momento, a Psicologia tem estado muito mais próxima do homem-máquina, das explicações causais, em que a meta da educação é ensinar o indivíduo a controlar seus impulsos imediatos, inadmissíveis nas relações sociais e em uma sociedade educada, preparando o homem desde a infância para dominar seus reflexos emocionais (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p.655).

Desse modo, a compreensão do desenvolvimento emocional do autor russo, embora largamente reivindicada como um instrumento a serviço dessa proposta pedagógica, simplesmente por colocar as emoções em evidência, se diferencia profundamente da proposição das CSE, que visam identificar, avaliar e promover um modelo emocional de homem na sociedade capitalista, como veremos ao longo das demais pesquisas levantadas neste trabalho. Como apontam Machado, Facci e Barroco (2011) a explicação casual e descritiva das emoções racionaliza e elimina a complexidade da vida emocional.

O artigo de Gondim, Morais e Brantes (2014) aponta que o conceito competência teria sido desenvolvido em contexto estadunidense, por McClelland, em 1973, como alternativa aos testes de inteligência, que eram voltados para o raciocínio lógico e o nível de conhecimento. Assim, a competência estaria relacionada ao aperfeiçoamento de recursos já existentes, através de capacitações que possibilitariam melhor desempenho em tarefas. Na corrente francesa mais recente, representada por Thomas Durand e Philippe Zarifian, o conceito seria ligado mais diretamente ao desenvolvimento dessas capacitações, entendendo que a articulação de saberes e modos de agir contribuiriam para um melhor desempenho de tarefas, motivado principalmente pela busca ativa por novas aprendizagens.

Destaca-se a forma instrumental como a relação com os professores é abordada na literatura sobre CSE levantada por Marin *et al.* (2017), pois estabelecem que essa relação deve servir para prever o desenvolvimento e as disfunções, o que é problemático por atribuir ao professor um papel de monitoramento e identificação taxativa das capacidades das crianças sob seus cuidados na escola.

Smolka *et al.* (2015) buscam retomar os debates sobre personalidade humana precursores do modelo *Big Five*, que embasa a proposta de avaliação de CSE desenvolvida pelo IAS. Destacamos que na década de 1930, o psicólogo Gordon Allport

iniciou a busca por traços ou disposições pessoais de personalidade, embasado na busca de termos disponíveis para características pessoais em dicionários, ou seja, embasado na hipótese lexical de Galton, na qual “se deduz que os traços de personalidade definidos como os mais relevantes para a vida das pessoas são codificados pela língua” (SMOLKA *et al.*, 2015). O intuito de Allport foi o de encontrar diferenças que seriam mais centrais entre indivíduos, e o fez transpondo essa busca para a construção de testes psicológicos de personalidade, sua ênfase se dava para noções voltadas para o comportamento adaptativo:

Especificou sete funções que tendem a surgir em determinados momentos na vida de um indivíduo (senso do corpo, auto-identidade, auto-estima, auto-extensão, auto-imagem, elaboração racional e orientação pessoal ou senso de objetivo), chegando à definição de *disposição pessoal* como uma estrutura neuropsíquica generalizada (peculiar ao indivíduo), com a capacidade de tornar muitos estímulos funcionalmente equivalentes, e iniciar e guiar formas consistentes (equivalentes) de comportamento adaptativo e estilístico. (ALLPORT, 1937; 1965) A personalidade encontra-se, assim, relacionada a sistemas psicofísicos que determinam comportamentos e características de pensamento, sendo a pessoa orientada pela motivação de apresentar um desempenho cada vez melhor (mais adaptado) e a adquirir novas habilidades, aumentando o grau de competência. (ALLPORT; ODBERT, 1936) (SMOLKA *et al.*, 2019, p.225).

A hipótese lexical também levou ao desenvolvimento de modelos de personalidade por parte de Cattell (1946, 1965) e Eysenck (1970) que precedeu o desenvolvimento do modelo *Big Five* desenvolvido por McCrae e Costa (1989), o qual “pressupõe a possibilidade de uma personalidade replicável em diversos países e diferentes culturas, apresentando cinco variáveis universais: extroversão, agradabilidade, conscienciosidade, neuroticismo e abertura à experiência” (SMOLKA *et al.*, 2015, p.225).

As autoras também colocam em questão o fato de os relatórios desenvolvidos pelo próprio instituto e pela OCDE definirem o modelo *Big Five* como fonte de rigor científico e um consenso dentro da psicologia. São apresentadas as críticas realizadas por Boyle (2008) de que o modelo de traços pressupõe uma estabilidade da personalidade, enquanto ele e diversos autores como Cattell, Boyle e Chant (2002); Fraley e Roberts (2005); Roberts, Walton, Viechtbauer (2006a, 2006b) a compreendem como mutável.

Para Smolka *et al.* (2015), os pesquisadores do modelo *Big Five* atribuem as mudanças de personalidade a fatores genéticos e maturacionais, enquanto Boyle (2008) advoga por um modelo que aborde as mudanças decorrentes da aprendizagem. Por fim,

há as críticas ao aspecto teórico dessa abordagem, pois Block (2010) afirma que ela advém de pronto de uma técnica estatística, e a análise fatorial deveria servir para melhor compreender e confirmar hipóteses e não embasar uma teoria sobre personalidade.

Pode ser que um primeiro olhar para estas críticas ao modelo de análise de personalidade baseado nos *Big Five* nos dê a impressão de que elas já estão superadas, já que o intuito não é apenas avaliar, mas ensinar CSE nas escolas. Contudo, como veremos na revisão de estudos com ênfase nas avaliações, o que estas buscam identificar como prioridade, são aspectos de previsibilidade de comportamentos e maleabilidade desses.

O que isso significa? Maleabilidade é um conceito que diz respeito a moldar por deformação, que está relacionado com a docilidade, flexibilidade e adaptação, e esta última foi buscada por Cattell em seus primeiros estudos sobre diferenças individuais. Não é curioso essa escolha de palavra justamente em um campo que tem como orientação primordial a busca por palavras em dicionários? O estudo de Marin *et al.* (2017) também relaciona as CSE e os conceitos próximos a elas com aspectos do desenvolvimento voltados ao ajustamento social e a regulação de emoções. O que nos parece é que essa adaptação deve se dar de acordo com as expectativas sociais capitalistas que são colocadas em cima dos indivíduos e das reações que são possíveis de prever de sua parte.

Desde a década de 1930, os estudos da área de psicologia destacaram a busca por traços individuais de personalidade visando um comportamento adaptativo, relacionando-os a sistemas psicofísicos e ao aumento do grau de competência.

No Brasil, esse foi o período em que as relações entre a psicologia e a área de educação começaram a se estreitar:

Os campos de atuação da psicologia que se desenvolveram a partir dessa época, tornando-se campos tradicionais da profissão, como a atuação clínica e a intervenção sobre a organização do trabalho, tiveram suas raízes na educação, respectivamente pela criação dos Serviços de Orientação Infantil nas Diretorias de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo e da Clínica do Instituto Sedes Sapientiae, com a finalidade de atender crianças com dificuldades escolares, e pela Orientação Profissional, dentre outras ações educacionais, no campo do trabalho.(ANTUNES, 2008, p.471).

Além disso, também foi o momento de impulso da escola nova, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Esse marco temporal, que reflete mudanças no campo da educação e da psicologia, nos remete ao fato de que

na década de 1930 o modelo fordista de produção se encontrava em ascensão no mundo todo, e esse tinha entre suas ambições o desenvolvimento de um novo nexos psicofísico nos trabalhadores, para que tomassem a disciplina do trabalho como autodisciplina e priorizassem reservar suas energias e organizar sua vida em torno do trabalho na fábrica.

Duarte (2012) chama a atenção para as concepções de desenvolvimento da psicologia voltadas para a adaptação do ser humano, mas que na verdade estão comprometidas com a adaptação e aceitação conformada do modo de vida capitalista. Consta-se que, no campo da psicologia, a maioria dos estudos sobre CSE está voltado para o desenvolvimento de avaliações psicológicas. Podemos indagar se a constante verificação e autoavaliação de estudantes seria algo em sintonia com a produção de um autodisciplinamento e com a produção do novo nexos psicofísico?

Canetierri, Paranahyba e Santos (2021) apontam que a abordagem que enfatiza a divisão entre o cognitivo e socioemocional também contribui para ocultar problemas estruturais e que embora as CSE se proponham a solucionar tal divisão de aspectos do desenvolvimento humano, em geral contribuem para a sua manutenção e reforçam o individualismo.

Moreira, Pereira e Ambiel (2015) mapearam o estado da produção científica em avaliações socioemocionais no contexto educacional no Brasil. Entre as variáveis levantadas pelos autores destaca-se: a média de idade mínima observada dos participantes dos estudos foi de 4,37, a máxima de 35 anos, e a concentração dos estudos se dão na média de 16,4 anos; as amostras abordadas nos estudos em sua maioria são oriundas do ensino fundamental e do ensino superior; os testes socioemocionais utilizados com maior frequência foram o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) e a Bateria Fatorial de Personalidade (BFP); os periódicos com maiores contribuições sobre o assunto foram “Psicologia: Reflexão e Crítica”, “Estudos de Psicologia” (PUCCAMP), “Psico-USF” e “Psicologia Escolar e Educacional”; e as palavras-chave utilizadas com maior frequência foram habilidades sociais, avaliação psicológica, autoconceito e adolescentes. Esse estudo ajuda a identificar que no Brasil as avaliações de CSE estão focadas sobre a juventude.

Primi *et al.* (2019), pesquisadores que trabalham junto do IAS na promoção das CSE como proposta pedagógica, investigaram a relação das avaliações de habilidades por autorrelato, frequentemente utilizadas em pesquisas educacionais nos Estados

Unidos e na Europa, com os fatores *Big Five*, pois há uma grande gama de construtos de CSE¹⁴ e embora as discussões da área de avaliação psicológica trabalhem com a hipótese de que muitos deles dão nomes diferentes a fenômenos iguais, seria importante verificar quais possuem melhor aplicação no contexto brasileiro, um país lido pelos autores como “em desenvolvimento”. Para isso, realizaram a testagem de instrumentos já disponíveis no Brasil ou que poderiam ser traduzidos para o Português, que reuniam medidas de traços de personalidade sobre coragem, motivação, autoestima, autoeficácia, atitudes e crenças em torno da atribuição de controle interno e de situações externas e de adaptação socioemocional. Os testes selecionados foram *Locus of Control Scale*, *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ); *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C); *Core Self-Evaluations* (CORE); *Grit Scale* e foram aplicados em 16 escolas do Rio de Janeiro em 86 turmas a partir da 5ª série. Os critérios para seleção dos testes foram: poder preditivo, viabilidade, maleabilidade e robustez.

A *Grit Scale* foi fortemente relacionada com o fator Conscienciosidade (*conscientiousness*), também compreendido como autogestão. No instrumento *CORE* os traços estudados são autoestima, autoeficácia generalizada, estabilidade emocional e locus de controle, a relação se deu com os fatores conscienciosidade, regulação de emoções negativas (*negative emotion regulation*) e extroversão (*extraversion*). A interpretação dos autores para esses resultados é que “crianças brasileiras em idade escolar com autoavaliações *CORE* positivas tendem a se ver como alunos dedicados e trabalhadores (C) que regulamentam emoções negativas (N) e são capazes de se envolver na escola, com seus professores e seus colegas” (PRIMI *et al.*, 2019, p.10). Na *Locus of Control Scale* a relação se deu com baixos níveis de regulação das emoções negativas e extroversão, contrariando a hipótese inicial dos autores e apresentando uma diferença do resultado da subescala de mesmo nome no instrumento *CORE*, em que a relação foi com o fator de conscienciosidade/autogestão. Como o construto de locus de controle corresponde à “crença de que os efeitos desejados resultam do próprio comportamento, não do destino ou de outros poderosos” (Ferris, Johnson, Rosen & Tan, 2012, p.83 *apud* PRIMI *et al.*, 2019, p.12), ele deveria refletir em crenças sobre controle, crescimento cognitivo e sobre obter sucesso na realização de empreendimentos

¹⁴ Primi *et al.* (2019) afirmam que as principais iniciativas que desenvolveram questionários socioemocionais foram a OCDE, *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), *California Office to Reform Education* (CORE), *CHICAGO consorsium*, *National Research Council Review*, *Partnership for 21st Century Skills* e *Strive Together Network*.

ou tarefas. Com a baixa influência dos traços de regulação das emoções negativas se cogitou que “essas habilidades de SE, particularmente as crenças de controle e crescimento, não estão bem representadas nos Cinco Grandes” (PRIMI *et al.*, 2019, p.12).

O *SEQ-C* possui três escalas: autoeficácia acadêmica, emocional e social, todas foram relacionadas ao fator de mente aberta (*open-mindedness*), mas individualmente as escalas apresentam relação mais forte com diferentes fatores dos cinco grandes. A autoeficácia acadêmica que tratava da capacidade de prestar atenção, estudar, evitar distrações e fazer dever de casa, apresentou relação com conscienciosidade, que diz respeito ao autogerenciamento e comportamento orientado para a tarefa. A autoeficácia emocional, que tem como tarefas “lidar com desafios emocionais internos, como evitar ficar nervoso, controlar sentimentos ou suprimir pensamentos desagradáveis” (PRIMI *et al.*, 2019, p.12) apresentou relação com a regulação de emoções negativas. Já a autoeficácia social relacionou o fator extroversão a “como fazer amigos, contar coisas engraçadas para amigos e expressar opiniões” (PRIMI *et al.*, 2019, p.12), e a amabilidade a “tarefas sociais que envolviam harmonia e convivência (por exemplo, evitar brigas)” (PRIMI *et al.*, 2019, p.12), estas últimas indicariam habilidades sociais voltadas para “interações harmoniosas e colaborativas, ao invés de conflitantes” (PRIMI *et al.*, 2019, p.12). Ainda, em um segundo modelo de análise de itens, alguns deles apresentaram correlações cruzadas ou correlações únicas com o fator mente aberta, “que parecem questionar sobre a capacidade de contar a outras crianças sobre o que não gosta” (PRIMI, 2019, p.10).

O teste SDQ avalia três dimensões: habilidades pró-sociais, sintomas emocionais e hiperatividade. A primeira é relacionada com amabilidade e extroversão, “indicando esta escala captura crianças tímidas e retraídas que lutam para se envolver com seus colegas e iniciar e manter contato e amizades” (PRIMI *et al.*, 2019, p.10). Os sintomas emocionais foram relacionados com a regulação ineficaz das emoções negativas e com a baixa amabilidade, “indicando que esta escala mede problemas emocionais que interferem nas relações emocionais próximas e de apoio” (PRIMI *et al.*, 2019, p.10). Por fim, a escala de hiperatividade estava ligada a baixa conscienciosidade, assim como da regulação das emoções negativas e alta extroversão, indicando incapacidade de foco nas tarefas escolares e para manter a atenção e “os altos níveis de energia que acompanham a hiperatividade na infância” (PRIMI *et al.*, 2019, p.10). Na

análise mais pormenorizada dos itens desse teste, os autores destacam itens que tratariam de problemas de conduta que se relacionariam com os cinco grandes fatores: “perder a paciência” teria relação com baixa regulação emocional e alta extroversão; “obedientemente fazendo o que me foi dito” é relacionado com alta amabilidade; “lutando” com baixa amabilidade e alta regulação emocional; e “mentindo” foi ligado à baixa conscienciosidade.

Destaca-se nesse estudo, a ênfase na busca por construtos que se relacionem com as CSE que permitam avaliar comportamentos e condutas voltadas para a colaboração, para relações harmoniosas, além de uma série de comportamentos orientados para uma postura autodisciplinadora, que embora se relacionem com uma série de pequenas tarefas, nos remetem à interiorização da disciplina para o trabalho e para a manutenção das relações capitalistas, das quais tratamos no capítulo anterior. Particularmente, a legitimação dos lugares ocupados na hierarquia social capitalista fica mais evidente quando o construto “locus de controle” trata do aspecto de autorresponsabilização quanto ao alcance do que se deseja na vida, com destaque a não atribuição do insucesso nesse aspecto ao destino, ou a poderosos. Aqui, fica explícito que se busca olhar para o quanto os sujeitos, desde sua infância e juventude, são capazes de perceber como as relações de classe afetam sua vida. Em um contexto de constantes crises como a que vivemos, é importante para o capital que a classe trabalhadora não tenha condições de perceber o papel da classe dominante na degradação das suas condições de vida.

Nakano, Moraes e Oliveira (2019) aplicaram a escala SENNA em estudantes do 3º e 5º ano de escolas públicas municipais do estado do Ceará. Abordam que inicialmente as CSE foram identificadas na área da economia e o interesse na aplicação e avaliação em larga escala das CSE na área da educação, políticas públicas e psicologia se daria em função da sua contribuição para o sucesso escolar, sensação de bem-estar e funcionamento da vida. Também destacam as pesquisas desenvolvidas por Heckman e Rubnstein (2001) e MacCann, Duckworth e Robert (2009), que apresentariam evidências de que as CSE contribuem com prevenção de absentismo, infrações disciplinares, desemprego e baixo salário. Ainda é considerado que o desenvolvimento simultâneo de habilidades cognitivas e socioemocionais na escola, para alguns autores, podem ser utilizados para “orientações, seleção, colocação, instrução, aprendizagem e avaliação, em todos os níveis de escolarização e também na educação continuada e

orientação de carreira” (MERVIELDE; DE FRUYT, 2002; MILICI *et al.*, 2013 *apud* NAKANO; MORAES; OLIVEIRA, 2019). Os autores destacam que as CSE tem sido valorizadas nos currículos dos Estados Unidos, Inglaterra, Finlândia, Coréia, Israel e Singapura.

Pancorbo e Laros (2017) testaram o SENNA em Brasília, para validar o instrumento, provar que é robusto e tem consistência para ser aplicado em um conjunto mais amplo da população, com a finalidade de levá-lo para escolas em diferentes estados brasileiros. Além do SENNA, também é utilizado um questionário sociodemográfico para recolher informações sobre o ambiente familiar dos estudantes, atitudes de pais e filhos voltadas para a ação de estudar e características das salas de aula.

Estes estudos, assim como o estudo que levou à criação do SENNA (SANTOS; PRIMI, 2014), evidenciam como os próprios testes e as experiências com instrumentos de avaliação em larga escala de CSE já foram sendo inseridos e naturalizados no ambiente escolar em diferentes localidades do país, ao mesmo tempo em que eram desenvolvidos e aperfeiçoados, afinal, os supostos testes já se davam diretamente nas escolas. Tanto nos artigos da área da psicologia e educação, quanto nos relatórios da OCDE sobre a experiência realizada no Rio de Janeiro, não há registros sobre espaços de reflexão, debate e decisão democrática com a comunidade escolar, os trabalhadores e os pesquisadores do chão da escola acerca da inserção das avaliações de CSE em suas localidades, mesmo que de forma experimental.

Sob o pretexto de realizar a experiência para aperfeiçoar os instrumentos nos próprios termos da psicometria, como deixá-los mais robustos ou mais adequados aos resultados das análises estatísticas, parece que foi suplantado e colocado de lado o espaço de discussão e questionamento sobre a inserção de tais avaliações nas escolas.

Panizza, Cuevasanta e Mels (2020) tratam do desenvolvimento e validação de um instrumento de avaliação em larga escala das CSE no sexto ciclo do ensino básico do Urugay. O *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (INeed) propôs o desenvolvimento de um sistema de Avaliação Nacional de Desempenho Educacional denominado *Aristas*, que visa fornecer informações para o desenho de políticas baseadas em evidências. As habilidades avaliadas são autorregulação metacognitiva, mentalidade de crescimento, motivação intrínseca, perseverança acadêmica, habilidades interpessoais, empatia, habilidades de relacionamento, habilidades intrapessoais, regulação emocional e autocontrole. Elas foram selecionadas a partir de três critérios:

maleabilidade a partir de intervenções específicas no ambiente escolar, incidência na aprendizagem e na vida escolar, relevância para o desenvolvimento e bem-estar dos alunos. É anunciada também a pretensão em fazer estudos de características semelhantes de forma contínua a cada três anos e incluir a avaliação do 3º ano do Ensino Médio.

Cabe destacar que em 2015 o IAS esteve no Uruguai, representado por Ricardo Primi e Daniel Santos, apresentando o seu modelo de avaliação de CSE para o INeed¹⁵, assim como, debatendo sobre as experiências de avaliação já existentes em demais países, com o intuito de contribuir com a elaboração de um modelo de avaliação de CSE em larga escala Uruguai, o que evidencia que o IAS atua também em outros países latino-americanos.

Anúnciação *et al.* (2019) abordam um estudo iniciado em 2011 e interrompido em 2013 para desenvolver uma versão brasileira da avaliação em larga escala *Ages & Stages Questionnaire: Socioemotional* (ASQ: SE) voltada para crianças entre seis meses e cinco anos matriculadas em creches e pré-escolas públicas, em cooperação com a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro. O questionário foi aplicado em 2011 por professores de crianças de cinco anos em 625 pré-escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. No instrumento o desenvolvimento infantil poderia ser classificado de três formas: típico, questionável e em risco. O ASQ:SE é apresentado como um instrumento de triagem capaz de detectar possíveis atrasos em marcos do desenvolvimento infantil, entretanto, essa triagem pode levar a uma avaliação diagnóstica. É apontado que a baixa habilidade de autorregulação é relacionada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e baixa capacidade de obediência é relacionada com Transtorno Desafiador de Oposição (TOD).

¹⁵ As apresentações de Ricardo Primi e Daniel Santos ocorreram no *Seminário Internacional Compartiendo experiencias en educación y evaluación socioemocional* realizado nos dias 18 e 19 de março de 2015, em Montevideo, no Uruguai. Os slides utilizados na palestra realizada por Primi, intitulada *Marcos conceptuales en educación y evaluación socio-emocional*, podem ser acessados em: <https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/Marcos%20conceptuales%20en%20educación%20y%20evaluación%20socioemocional-%20Primi.pdf>. Os slides utilizados na palestra ministrada por Daniel Santos, intitulada *Revisión de experiencias en evaluación socioemocional* estão disponíveis em: <https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/Socioemotional%20development%20and%20learning%20in%20school-%20Daniel%20Santos.pdf>. Também é possível acessar a programação completa do seminário em: [https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/Compartiendo%20experiencias%20en%20educación%20y%20evaluación%20socioemocional%20\(a%20genda\).pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/Compartiendo%20experiencias%20en%20educación%20y%20evaluación%20socioemocional%20(a%20genda).pdf)

É preciso olhar com atenção essa relação entre a avaliação de CSE e diagnósticos que tem se proliferado no ambiente escolar de forma cada vez mais precoce, particularmente no caso do TOD, que

é descrito pelo DSM-V (APA, 2014) a partir de uma série de comportamentos, como irritabilidade, recusa a obedecer regras, índole vingativa, comportamento questionador, entre outros, sendo a principal problemática em torno desse transtorno sempre vinculada a uma perturbação da ordem e/ou um rompimento da expectativa do adulto, situado como figura de autoridade (LUCERO, SOUZA, CITTADINO, 2021, p.334).

Tal diagnóstico possui um caráter disciplinador que descaracteriza a agressividade também como parte do desenvolvimento humano e fecha as possibilidades de interpretação e escuta quando essa de fato pode ser uma manifestação de processos de sofrimento individual ou coletivo. Além disso, esse elemento nos remete ao problema da patologização e medicalização da educação, no qual as manifestações de problemas que tem origem social e política são biologizadas e individualizadas. Além da retomada de problemáticas da psicologia escolar que no Brasil são criticadas pelo menos desde a década de 1970, essa forma de interpretação das expressões infantis chama a atenção por buscar conter o que pode ser compreendido como uma “perturbação da ordem”.

Ignachewski *et al.* (2019) avaliam a aplicação do método FRIENDS, desenvolvido na Austrália, em crianças brasileiras de 5 e 6 anos. As autoras defendem a necessidade de intervenções precoces para prevenir distúrbios na infância e apontam que o programa FRIENDS seria efetivo nesse sentido, pois apresenta como resultado, em um período de dois meses após a sua aplicação, a diminuição de dificuldades relacionadas a hiperatividade, sintomas emocionais e problemas de conduta.

Valente (2020) busca pesquisas portuguesas sobre como estão se dando os programas de CSE nas escolas de seu país e identifica que a maioria delas se referem a um programa intitulado Atitude Positiva. As principais referências para o desenvolvimento de programas de CSE portugueses são os estadunidenses *Social and Emotional Learning* (SEL), Ruler (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating*) e o CASEL.

A inserção de CSE nas escolas portuguesas é defendida como uma necessidade também para educadores sociais, para que tenham maior efetividade na inclusão de alunos vulneráveis. Para a autora, a discussão sobre a importância das CSE ganhou relevância com o Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das

Nações Unidas para o Desenvolvimento em 1990, no qual entende-se que além do desenvolvimento econômico, deve-se levar em consideração as capacidades das pessoas, o que podem ser ou fazer na vida, para indicadores de desenvolvimento, além da influência do Relatório Delors da UNESCO, publicado em 1996.

Também no contexto escolar português, Castro (2018) pesquisa sobre o impacto de sessões de *mindfulness* por professores dentro de um programa de CSE. A autora argumenta que ao passar por algumas sessões de *mindfulness*, os professores poderiam trabalhar as suas próprias frustrações do dia a dia, cultivando a (auto)compaixão, além de contribuir com a liberação de ocitocina, que pode diminuir a autocrítica e a sensação de isolamento e isto levaria a um aumento do bem-estar na relação com os estudantes dentro da sala de aula. As sessões do programa trabalharam com reflexões sobre autorregulação emocional, emoções positivas e resiliência. As sessões com *mindfulness* realizaram atividades de atenção plena sobre situações vividas na sala de aula, visando aumento da consciência sem julgamento. Também houve sessões para trabalhar autocompaixão, voltadas para a capacidade de escutar o outro e a diminuição da reatividade na sala de aula e em outros contextos sociais.

A pesquisa se efetivou com a realização de avaliações pré e pós a aplicação do programa em dois grupos de estudantes, um no qual os professores passaram pelo programa e outro no qual os professores não passaram. Os resultados demonstraram diminuição das emoções negativas após o programa nos estudantes cujos professores passaram pelo treinamento, mas não houve resultados significativos no que eles considerem como emoções positivas em nenhum dos dois grupos. Além disso, a diminuição de emoções negativas foi muito maior nas garotas, o que segundo a autora, é apresentado como uma tendência em alguns estudos. Nesse trabalho, há uma responsabilização das emoções e reações dos professores pelo aprendizado dos alunos e pelas condições de “bem-estar” dentro da sala de aula, sem nenhuma consideração pelos aspectos estruturais envolvidos nestas. Mais adiante, há estudos no campo da educação que indicam que a responsabilização docente sobre os dilemas da escola é um dos aspectos controversos das CSE.

Seguindo a linha que atribui ao professor a função de ser um modelo comportamental para os estudantes, há o estudo brasileiro de Valentini *et al.* (2020), que investigam como desenvolver um inventário para avaliar o apoio do professor ao desenvolvimento socioemocional do aluno, denominado Inventário de Apoio às

Competências Socioemocionais (ISSE). Isto significa que a postura comportamental dos professores e possivelmente sua adesão ao ensino de CSE também é alvo de processos de monitoramento, como forma de garantir a ingerência do capital sobre a conduta, a organização do seu trabalho e a liberdade de cátedra de docentes.

O trabalho de Gomide e Alvez (2017) aponta para a valorização do conhecimento dentro de empresas nas últimas décadas, inclusive como algo que lhes permite contabilizar ativos intangíveis (marcas, direitos autorais, capital humano) em seu balanço patrimonial. Visando manterem-se competitivas, essas empresas têm levado as empresas a investirem em gestão do conhecimento, mas com pouca abrangência no desenvolvimento de CSE, que poderia auxiliar na superação de barreiras subjetivas no acesso aos conhecimentos dos funcionários.

Godim, Morais e Brantes (2014) relacionam a necessidade de desenvolver CSE com o ensino superior, como uma forma de desenvolver as competências profissionais no trabalho. Citam a conferência mundial sobre educação superior promovida pela UNESCO em 1998 e sua proposição de melhor articulação entre formação educacional e demandas do mundo do trabalho. É destacada a necessidade de uma aprendizagem que proporcione motivação e que mobilize emoções para que ao ingressar no mercado de trabalho, ainda se siga disposto a realizar processos de aprendizagem contínuos para a aquisição de competências profissionais. As CSE estariam na base do desenvolvimento de competências profissionais por fortalecer a autoestima e a autoimagem. O artigo também dá ênfase à necessidade de identificar, compreender e gerenciar aspectos socioemocionais em si e nos colegas de trabalho, através da regulação emocional e da busca por obter prazer e evitar desprazer. Ainda, as CSE são atribuídas como benéficas para imigrantes ao lhes auxiliar a ter autocontrole e a manifestar desagrado e insatisfação com comportamentos xenofóbicos de colegas de trabalho. Assim como para a saúde e o bem-estar no trabalho, pois há estudos que concluem que o desenvolvimento de estratégias de reavaliação cognitiva em interações com colegas como, por exemplo, mudar o pensamento sobre uma situação, permite amenizar a relação entre agressão e percepção da tensão vivenciada no trabalho.

Os trabalhos de Gomide e Alvez (2017) e Godim, Morais e Brantes (2014) encontram-se no campo da psicologia do trabalho, com ênfase organizacional. Nesse campo, evidenciam tentativas de descaracterizar os conflitos e as contradições

decorrentes das relações de trabalho, reduzindo-os a meros problemas de gestão das emoções dos trabalhadores e das relações pessoais entre estes. As insatisfações e tensões são enquadradas como manifestações de motivação e desmotivação, prazer e desprazer, sem considerar as condições concretas de trabalho como remuneração, jornada, sobrecarga, entre outros. Na visão da psicologia do trabalho com ênfase organizacional, o trabalhador deve estar disposto para o trabalho, independente do contexto, e é inteiramente responsável por administrar qualquer mal-estar decorrente deste como um problema único e exclusivo do seu mundo interno. Godim, Moraes e Brantes (2014) afirmam que os imigrantes devem lidar com situações xenofóbicas fazendo o uso de CSE para manifestar insatisfação aos colegas de trabalho. Esse tipo de resolução para uma situação de violência coloca as vítimas para se conterem e controlarem suas reações, saindo do escopo da responsabilidade coletiva de conter os sujeitos da agressão. Fica claro que o intuito é mudar a forma como a vítima de um problema o encara, amenizando sua avaliação crítica da situação e as responsabilizando inteiramente por conter os comportamentos discriminatórios de seus agressores. Além disso, o interesse em fazer com que trabalhadores tornem seus conhecimentos acessíveis às empresas parece indicar uma necessidade em dispor de elementos da capacidade criativa dos trabalhadores para o aperfeiçoamento do próprio funcionamento da empresa.

Como uma boa parte dos estudos de psicologia sobre CSE presentes nas bases de dados consultadas são voltados para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação, é possível verificar que há a promoção de pesquisas científicas de construção desses questionários, como já apontado pelo próprio IAS no site de seu laboratório Edulab21. Além do próprio instituto, essas pesquisas são financiadas por agências de fomento científico como CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

O grande volume de produções científicas de avaliação psicológica de CSE também expressam que a área de psicologia está contribuindo para a inserção de CSE nas escolas por meio da produção desses instrumentos. Os elementos que se destacam nestas pesquisas são: a demanda de um papel de monitoramento dos estudantes por parte dos professores, assim como de que estes assumam para si a responsabilidade de ser um “modelo” emocional e comportamental em sala de aula; a tentativa de

construção de avaliações que identifiquem padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos e classifiquem diferenças individuais, voltando-se para a construção de relações harmoniosas e colaborativas; a identificação de características comportamentais que reflitam um grau de autodisciplinamento e autorresponsabilização dos indivíduos sobre suas condições de vida; além de destacar-se a necessidade de poder preditivo e a maleabilidade das habilidades que são avaliadas. Nas avaliações na primeira infância parece haver a possibilidade de atrelar as CSE a uma maior abertura para os diagnósticos de TEA e TOD na escola, indicando uma relação com a patologização da educação. Já o uso de avaliações também em professores, para verificar o apoio ao desenvolvimento dessas habilidades, aponta um caráter de controle do trabalho docente.

De modo geral, as contribuições históricas da psicologia na educação, com exceção da teoria histórico-cultural, partiram

de uma visão organicista, com fundamentos na biologia, de uma visão clínica do trabalho no âmbito educacional, no sentido de diagnóstico e tratamento, e de uma visão psicometrista, que selecionava os alunos mais “aptos”, depositando no aluno a culpa pelo “não aprender (FACCI, 2012, p.87).

No Brasil, esse papel começou a ser colocado em questão na própria área a partir da década de 1970 por meio de “críticas aos resultados fragmentados que vinham sendo obtidos por análises psicológicas descontextualizadas, que transformavam questões sociais e questões pedagógicas em problemas clínicos” (FACCI, 2012, p.96). A partir da década de 1980, com as pesquisas de Maria Helena de Souza Patto sobre a relação entre psicologia e ideologia, a crítica à teoria da carência cultural e às interpretações do fracasso escolar vigentes, “começaram a ser criadas as condições para uma revisão crítica da trajetória da psicologia educacional/escolar no Brasil” (FACCI, 2012, p.96). Contudo, a revisão das atuais pesquisas de psicologia que abordam as CSE expressa uma reabilitação da psicometria, da culpabilização e individualização dos processos de aprendizagem e da patologização da educação, que sustentam a proposta pedagógica analisada neste trabalho.

Além disso, ao apresentarem-se como voltadas para um desenvolvimento mais autônomo dos sujeitos, atentas e alinhadas às reflexões emocionais de Vigotski, sensíveis à necessidade de desenvolver uma educação que olhe para as diferentes áreas da vida do sujeito, as CSE aparentam e confundem-se com formulações caras àqueles

que buscaram uma educação e uma psicologia comprometidas com a emancipação da classe trabalhadora. O horizonte de uma educação soberana, visando o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos e a compreensão de como se desenvolvem as emoções mediante as exigências que estão colocadas para a classe trabalhadora em cada tempo histórico, são proposições radicalmente diferentes da racionalização instrumental dos comportamentos e das emoções, que buscam produzir uma melhor adaptação dos sujeitos ao trabalho precário, ao desemprego, e a deterioração das condições de vida, expressas em demandas de flexibilidade, maior desempenho no manejo das TIC, e maior disposição para jornadas e cargas mais intensas de trabalho.

3.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS ESTUDOS DO TRABALHO

Ao buscar por estudos do trabalho que abordassem as CSE, acabamos nos deparando com pesquisas de áreas do conhecimento como economia, administração e gestão de RH. Fomos buscar, nestes estudos, elementos que nos ajudassem a visualizar o que pesquisadores de outras áreas que abarcam o trabalho, além da psicologia e da educação, poderiam ter a dizer sobre a CSE e as demandas para o trabalho, assim como as mudanças que estão ocorrendo neste campo. Foram selecionados um número menor de artigos, em comparação com os estudos de psicologia e educação, pois muitos dos resultados nas buscas com descritores que faziam a relação entre CSE e trabalho se tratavam de estudos da área da psicologia e da educação.

Berlingeri (2018) compreende que os trabalhos realizados por computadores estão substituindo a demanda de habilidades ditas cognitivas no mercado de trabalho por um lado, mas aumentando a demanda de CSE por outro, pois o conhecimento tácito que dá base às habilidades envolvidas nas interações humanas não consegue ser bem reproduzido pelos programas de computador. Silva, Neto e Gritti (2020) também entendem que o avanço tecnológico leva a redução de demanda de empregos com baixa interação social e apontam que as CSE têm a probabilidade de contribuir para o aumento da satisfação e produtividade no trabalho. Destacam o argumento de Godoy (2008) que afirma que o trabalho deixaria de estar atrelado à sobrevivência e riqueza e seria “percebido como meio de autodesenvolvimento pessoal e profissional. As empresas começam a valorizar os colaboradores [...] sendo “cocriadores” de bem-estar e

riqueza, protagonistas de seu próprio desenvolvimento” (SILVA; NETO; GRITTI, 2020, p.831).

Estes são argumentos que falseiam a realidade e parecem ir na toada dos debates sobre o fim do emprego e do assalariamento, como se a mudança das formas de organização da produção e de fazer valer as ordens do patronato, significasse maior autonomia e liberdade dos trabalhadores nos processos de trabalho. Esses são elementos que dialogam com ideologias como a da empregabilidade e do empreendedorismo. Na primeira delas, as condições para busca e ocupação de uma vaga de trabalho são apresentadas como de responsabilidade do próprio trabalhador, do esforço que esse empenha em seu processo de formação para o trabalho, na segunda, o trabalhador deve criar a sua vaga de trabalho, criar o seu pequeno negócio, usar sua imaginação para sobreviver, o que na verdade é uma forma de romantizar o trabalho autônomo, os bicos e outras formas de tentar extrair alguma renda por meio da venda de qualquer produto ou serviço que o sujeito se disponha a oferecer no mercado.

Há debates no campo do trabalho sobre como o avanço tecnológico poderia estar a serviço de maior liberação dos trabalhadores, do avanço das forças produtivas e do potencial de desenvolvimento do ser humano. O debate burguês sobre autodesenvolvimento pessoal e profissional busca vender uma imagem de que a acumulação capitalista poderia proporcionar tal condição. Entretanto, o avanço tecnológico nesse modo de vida está a serviço do aumento da mais-valia, para neutralizar as tendências de queda da taxa de lucro.

No cenário de crise em que vivemos¹⁶, principalmente no Brasil, em que ficam explícitas as condições de miséria em que vivem os trabalhadores, com sua força de trabalho cada vez menos valorizada, enquanto o lucro dos grandes capitais segue se sobressaindo, fica evidente que mais do que nunca o avanço tecnológico no modo de produção capitalista está profundamente entrelaçado às parcas condições de sobrevivência por um lado e a amplas condições de riqueza de outro. O papel das ideologias supracitadas é o de colocar trabalhadores e capitalistas como iguais, que poderiam trabalhar lado a lado, com o intuito de levar trabalhadores a desconsiderarem as contradições de classe e tomarem os interesses dos capitais, muitas vezes nomeados como interesses das empresas que lhes contratam, como se fossem dos trabalhadores.

¹⁶ Abordado na página Introdução deste trabalho.

Assim, aquilo que é propagandeado como maior liberdade, na verdade se trata de maior internalização da subordinação, razão pela qual a resiliência é tão necessária.

Além disso, como explica Marx (2013), o crescimento da parte tecnológica da composição orgânica do capital, aumenta o número de sujeitos aptos ao trabalho, ao mesmo tempo que absorve um número cada vez menores de trabalhadores para realizar sua força de trabalho, gerando um exército industrial de reserva, composto de desempregados e subocupados. Ou seja, o aumento da capacidade de produzir mercadorias em um menor tempo, por parte do capital, só tem como resultado possível o aumento da miséria e decadência para os trabalhadores.

Ao apresentar os estudos que atestam a importância das CSE para o mercado de trabalho, Berlingeri (2018) recorre e adere aos argumentos dos intelectuais burgueses da área da economia e da psicologia. O autor apresenta, sem contrapontos, as afirmações dos estudos de Primi *et al.* (2016), de que as CSE teriam relação com saúde e cidadania; assim como Zins *et al.* (2004), Heckman, Stixrud e Urzua (2006) e Heckman e Kautz (2012) que destacam as CSE como mais relevantes do que testes de Q.I para prever comportamentos sociais da vida do indivíduo. Ainda, Berlingeri concorda com Santos e Primi (2014), que alegam que a interferência na maneira como o indivíduo interpreta experiências e como extrai seus benefícios é uma justificativa plausível para o aprendizado de CSE.

Para trabalhar com uma definição de competência, Silva, Neto e Gritti (2020) evidenciam o entendimento de Dutra (2002) de que esta “pode ser vista como a capacidade de entrega de uma pessoa e a capacitação que possui para entregar” (SILVA; NETO; GRITTI, 2020, p.831). Ao abordar as novas demandas do trabalho na literatura sobre soft skills, destacam a necessidade de “colaboradores que saibam se comunicar, tenham habilidade para coordenar diversas tarefas, juízo de ética e facilidade para trabalhar em equipe” (MARTINS, 2017 *apud* SILVA; NETO; GRITTI, 2020, p.830), além de flexibilidade e assertividade para lidar com situações de imprevisibilidade e instabilidade (ASSUNÇÃO; GOULART, 2016 *apud* SILVA; NETO; GRITTI, 2020).

Nas mesmas pesquisas em que são apresentados argumentos que estão a serviço de fazer crer que hoje há maior liberdade e autonomia nas relações de trabalho e no desenvolvimento pessoal, para que trabalhadores tomem como sua responsabilidade as

condições degradantes de vida impostas pelo capitalismo, também se fala em capacidade preditiva e em interferir na forma como indivíduos interpretam experiências. O que seriam estes últimos elementos, se não exatamente formas de controle dos trabalhadores? O que se está apresentando aqui, é um debate, sobre como produzir maiores condições de interiorização da subordinação.

Estes estudos parecem reproduzir os argumentos dos OM e dos intelectuais orgânicos a serviço do capital para orientar as táticas e estratégias para o convencimento dos trabalhadores. Nessa linha, ressaltam que estaríamos entrando em um momento de maior liberdade e flexibilidade das relações de trabalho e de desenvolvimento da humanidade, quando na verdade só se aumenta a liberdade de exploração capitalista e de alienação dos trabalhadores.

Elementos também apresentados no capítulo anterior deste trabalho, ao debater como a flexibilização e a gestão de trabalhadores por meio de TIC são apresentados como uma fonte de maior autonomia do próprio trabalhador, quando efetivamente contribuem para o aumento de modalidades regressivas de contrato e da perda de direitos, enquanto o capital aumenta seu despotismo e possibilidade de controle e manipulação dos trabalhadores a seu favor.

Filgueira (2018) destaca que as CSE são uma demanda de formação profissional por parte dos empregadores. Por isso, defende que devem ser desenvolvidas na educação profissional (EP) adotando como base metodológica a Abordagem Baseada em Projetos (ABP) e os Programas de Aprendizagens (PAs), que já são desenvolvidos em alguns institutos de EP, como o SENA da Colômbia, o SENAC do Brasil, SNA Educa no Chile, Infotep na República Dominicana e Intecap na Guatemala.

Para o autor, essa seria a forma mais eficaz de suprir a lacuna atual que existiria frente a exigência das CSE e garantir que os alunos de 15 anos, à época do estudo, estivessem habilitados com estas até 2030, pois o uso de abordagens tradicionais não permitiria desenvolver as CSE demandadas pelos empregadores e levaria a uma desatualização profissional desses jovens em breve. Tal estudo parece estar comprometido com a defesa do sistema S como forma de dar continuidade a formação profissionalizante da juventude, mesmo que os termos dessa formação estejam se transformando.

A relação das CSE com o trabalho nestes estudos nos indica que o que é apresentado como demanda dos empregadores por meio de relatórios de OM's diz respeito não somente aos elementos visíveis nas mudanças da organização do trabalho,

como o aumento de trabalhos realizados através de meio digitais. Há principalmente o interesse em mudar a forma como os conflitos e tensões nas relações de trabalho são percebidos pelos próprios trabalhadores para garantir a produtividade. O autodisciplinamento do trabalhador oculta a subsunção ao capital, permitindo que suportem condições aviltantes física e psicologicamente do trabalho nessa forma de vida e a descrença em formas de organização coletiva para superação dos problemas com que se deparam no trabalho, entre outros elementos que contribuem para manutenção da ordem capitalista.

3.3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO

Quando realizamos as primeiras buscas por estudos sobre as CSE no campo da educação, em 2019, não encontramos muitos artigos, teses e dissertações a respeito, pois o que estava em foco era o processo recente de homologação da BNCC, em seu conjunto. Assim, haviam mais estudos problematizando ou tentando compreender esse processo de forma mais abrangente: seu impacto para o trabalho docente, problematizando a relação do ensino por competências com a substituição do trabalho dos professores por TIC's (BARRETO, 2016) e as relações público e privadas envolvidas na construção e aprovação da reforma (MACEDO, 2014; CAETANO, 2015; MARSIGLIA *et al.*, 2017). Com ênfase nas CSE, encontramos um estudo que buscava debater como se adequar à reforma vigente e outros que problematizavam a inserção de instrumentos de avaliação em larga escala.

Amparo e Miranda (2019) defendem que as conclusões propostas sobre a função da literatura na formação do homem por parte de Cândido, Todorov e Bloom podem convergir com as propostas sobre “aprender a aprender” defendidas por Faure e Delors e a proposta de CSE desenvolvida por Santos e Primi. Segundo as autoras, a literatura possui relação com a abertura a novas experiências e pode ajudar a desenvolver as CSE que podem auxiliar nos conflitos apontados por Delors no relatório sobre educação para o século XXI (global e local, universal e singular, tradição e modernidade, espiritual e material).

Carvalho e Silva (2017) se desdobram sobre uma revisão de alguns trabalhos acerca das políticas educacionais nos últimos anos, como a ampliação de oito para nove anos de ensino fundamental, o Plano Nacional de Educação (PNE), a obrigatoriedade da educação infantil a partir dos quatro anos e a aplicação de avaliações em larga escala,

relacionando-as com os discursos economicistas em torno da educação. Apontam que as legislações voltadas para a transferência da escolarização obrigatória para a faixa de idade entre quatro e cinco anos podem estar atreladas às orientações para intervenções precoces que circulam em torno da proposta pedagógica das CSE.

Levantam a hipótese de que antes do desenvolvimento do SENNA houve outra tentativa de implementação de um programa cuja base são os valores econômicos, que tratam a educação como um investimento em capital humano, que poderia trazer benefícios à população de baixa renda. Essa tentativa se deu através da aplicação do teste ASQ-3 na cidade do Rio de Janeiro em 2011, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), que tinha como foco a educação infantil e seria justificada pela meta número um¹⁷ do PNE. Como a aplicação desse teste foi alvo de críticas dos pesquisadores do campo da Educação Infantil no Brasil¹⁸, a sua efetivação como política educacional não se desenvolveu¹⁹. Com isto, alterou-se o foco para as avaliações de CSE nos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Através da análise do projeto solução educacional, no qual foi desenvolvido o instrumento SENNA, os autores destacam o uso de dados no sentido de produzir uma inteligibilidade sobre a população discente e a personalização de percursos formativos.

Na subseção que trata do balanço dos estudos de psicologia sobre CSE, o artigo de Anunciação *et al.* (2019) trata da aplicação do ASQ:SE, um teste para detectar atraso no desenvolvimento infantil e que pode levar aos diagnósticos de TEA e TOD, também

¹⁷ Meta número 1 do PNE: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Uma de suas estratégias seria “[...] avaliar a Educação Infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola”. (CORREA, 2011, p. 107 apud CARVALHO e SILVA, 2017, p.179).

¹⁸ Manifestações contrárias à proposta de avaliação infantil da SAE foram realizadas por parte do Grupo de Trabalho (GT-7) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2011).

¹⁹ Louzada (2018) destaca que em 2009 a Fundação Carlos Chagas (FCC) aplicou as versões brasileiras das escalas *Infant Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* (Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas - ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition* (Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil - ECERS-R) na “pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”(CAMPOS et al., 2011), em parceria com o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina) para avaliar os ambientes de creche e de pré-escola nestas capitais” (LOUZADA, 2018, p. 32). Oesterich (2020) destaca que na avaliação ECERS-R há escalas voltadas também para indicadores de apoio e orientação para desenvolvimento social/emocional. Esses testes ainda foram aplicados em 2012 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (LOUZADA, 2018) e em 2015 na rede municipal de educação infantil de Florianópolis (OESTERICH, 2020), ambos em parceria com a FCC e o BID.

no ano de 2011 na rede municipal de educação infantil do Rio de Janeiro. Ou seja, foram aplicados mais de um modelo de testes para avaliação do desenvolvimento infantil na rede, no mesmo período.

Segundo Louzada (2014) e Souza e Nazareth (2020) o teste ASQ-3 já havia sido aplicado em creches do Rio de Janeiro em 2010 e em 2011 e 2012 foi aplicado em toda a educação infantil da capital carioca. Os resultados dos testes naquele momento também foram utilizados para estabelecer um ranqueamento de qualidade no desenvolvimento das crianças, entre creches e escolas sobre responsabilidade de cada coordenadoria regional e em toda a rede municipal de ensino.

Carvalho e Silva (2017) ainda destacam que economistas como Heckman e Cunha (CUNHA; HECKMAN, 2011; HECKMAN 2006 e 2008) defendem que as CSE aumentam a renda nacional, a redução dos níveis de pobreza e diminuem a necessidade de programas sociais compensatórios. Pontuam a análise de Fumagalli (2010) de que isto demonstra não apenas uma relação com a inserção futura em atividades de trabalho, mas um interesse em reduzir os “riscos futuros que a população infantil de baixa renda” poderia oferecer a si mesma, para os outros e para o Estado. Ao longo do trabalho, destaca-se a diminuição de riscos tanto como uma justificativa para a inserção das CSE, mas também como uma expectativa do que pode ser efetivado através da implementação destas na educação de crianças e jovens para além do aumento da produtividade, do consumo e a autorresponsabilização pela sua condição de vida frente às desigualdades sociais (empreendedor de si). Há também o ponto destacado por Nascimento (2013) de que na defesa das vantagens da educação infantil para as classes de baixa renda é apresentada a possibilidade de ampliação de tempo das famílias para se dedicarem ao trabalho e gerarem renda. Os autores trazem também a análise de Moss (2011) que demonstra que na verdade os programas de intervenção precoce não funcionam, pois nos Estados Unidos, país propagado como modelo na disseminação desses, as taxas de pobreza entre crianças estavam mais altas em 2010, do que em 1965, quando iniciaram a implementação de tais programas.

Rodrigues (2015) observa que embora as CSE sejam apresentadas pela OCDE como voltadas para o bem-estar das famílias e indivíduos, a Organização apresenta expectativas voltadas para o mundo do trabalho. O autor destaca a orientação desse OM para a necessidade de ampliar a avaliação da competência de solucionar problemas de modo colaborativo para o PISA de 2015, cujo resultado estaria relacionado com a colaboração nos espaços laborativos e nas relações cívicas:

A avaliação da habilidade de solucionar problemas de modo colaborativo, a ser aferida como uma das competências do PISA 2015, (...) deve refletir a colaboraçãoE11] [a ser desenvolvida pelas escolas a partir da aprendizagem baseada em projetos,E12] [com vistas à colaboração nos espaços laborativos e nas relações cívicasE13] (...) [Nessas configurações, espera-se que os alunos sejam proficientes em se comunicar, em gerenciar conflitos, em organizar equipes, em construir consenso e em monitorar o progressoE14] (OCDE, 2013b, p. 4 *apud* RODRIGUES, 2015, p.224).

Ainda aponta para o fato de que economistas têm atuado na definição dos rumos de educação, destacando que o sumário da reunião do Fórum de ministros da educação organizado pela OCDE traz os estudos do Nobel da economia James Heckman como referência para o debate sobre as CSE.

Ao ampliar as buscas nas bases nos anos seguintes, e fazendo algumas combinações de descritores no portal do *Google Scholar*, como “competências socioemocionais” junto de “educação”, mais adiante também adicionando o descritor “capitalismo”, foram surgindo mais trabalhos que problematizavam as CSE pelo seu caráter avaliativo, com ênfase no papel da lógica do “empresariamento de si” como forma de controle produtivo de discentes e docentes.

Lemos e Macedo (2019), a partir da leitura da BNCC e de documentos do Banco Mundial, veem as CSE ligadas à demanda econômica, por sua relação com a teoria do capital humano e com a lógica de “empresariamento de si”. Para estes autores, a educação como um investimento insere uma lógica em que é preciso apresentar “resultados educacionais” como uma forma de caracterizar um ensino de qualidade. Estes resultados seriam aferidos por avaliações de larga escala, como o PISA, organizado pela OCDE. Para os autores, as CSE fazem parte de políticas neoliberais que tem como pilar a formação de comportamentos, identidades e crenças voltadas para um futuro idealmente melhor:

Nossas políticas públicas têm investido em estudos que não só mensuram como tentam calibrar as habilidades que façam prosperar tais competências – competência para disciplinar o próprio comportamento, tendo em vista os objetivos; competência para definir onde se quer chegar e, por fim, competência para crer a tal ponto no futuro promissor de modo que a simples crença se constitua como valor-ação[...] A vida baseada na construção do futuro é uma vida que não se acerca de seu presente, onde o momento vivido não tem importância, tudo é sacrifício em nome de um futuro. A ideia de uma vida escolar vista como sacrifício para um futuro que pode não vir e que, se vier, nunca será o sonhado (LEMOS; MACEDO, 2019, p.66).

Manfré (2020) também compreende as CSE atreladas à lógica de “empresariamento de si” ressaltando que nesse modelo a educação é reduzida a um

processo adaptacionista de acordo com a lógica empresarial e as emoções são colocadas a serviço de formar um “indivíduo produtivo, dócil e útil para o trabalho” (p.217).

Nos estudos de Carvalho e Silva (2017), Rodrigues (2015), Lemos e Macedo (2019) e Manfré (2020) o foco está na problemática do poder e do controle dos sujeitos, amparados pela análise da governamentalidade. Há limites nessas leituras, pois mesmo identificando a ação de uma lógica empresarial, de interesses econômicos, do papel de governos e de outras instâncias do aparelho de Estado, não há um aprofundamento e articulação do significado destes processos com a necessidade de reprodução do capital. Os processos identificados são contribuições importantes para evidenciar a relação das CSE com demandas da ordem do trabalho, da economia, do disciplinamento dos sujeitos, mas oferecem poucos elementos que nos permitem compreender com profundidade a anatomia em que estes processos estão inseridos, o que por vezes, pode levar a proposições de saídas ingênuas para os problemas apresentados.

Um exemplo disto é que Lemos e Macedo (2019) defendem como saída tentar contornar o caráter neoliberal dessa proposta pedagógica e pensar estratégias para disputar um outro modelo de educação dentro do currículo orientado pelas CSE, pois acreditam que seria possível fornecer uma educação voltada para o fomento de condições socioemocionais dentro das escolas, sem a orientação instrumental das competências e das avaliações.

Contudo, isto ainda poderia desembocar em uma forma de manutenção da problemática de uma formação que separa a formação cognitiva e emocional dos sujeitos e acaba por ter um enfoque comportamental, individualista e fragmentário do desenvolvimento humano, seguindo uma lógica instrumental, ainda que diferente da que rege as competências e o empresariamento de si. A ênfase em produzir condições socioemocionais, ao invés de uma ênfase no desenvolvimento geral das funções psíquicas superiores, corre o risco de negligenciar as intrínsecas relações entre os aspectos cognitivos e emocionais. As considerações vigotskianas sobre a compreensão das emoções que são debatidas por Machado, Facci e Barroco (2011) nos lembram da importância de levar em consideração os diferentes papéis sociais que são atribuídos para as diferentes classes nas propostas de educação do capital. Perder este ponto de vista quando pensamos na relação entre educação e emoções, pode nos levar a reafirmar estes papéis, ainda que orientados por boas intenções enquanto educadores.

Assim, em novas buscas nos bancos de pesquisas, filtramos os trabalhos fazendo uso dos descritores “América Latina”; “BID”; e “América Latina” com “UNESCO”

junto de “competências socioemocionais”. Por meio da leitura dos resumos, selecionamos os estudos que abordavam as temáticas das demandas para o trabalho, formação de trabalhadores, as CSE para a juventude do ensino fundamental e do ensino médio, os trabalhos que buscavam analisar os documentos e a atuação de organismos multilaterais em torno do desenvolvimento das propostas de CSE e aqueles que buscavam fazer uma análise das relações capital e trabalho. Levando em consideração a análise das classes sociais e a necessidade de compreender os interesses da classe dominante em torno das CSE.

Silva *et al.* (2021) abordam a relação das CSE com o uso empresarial da tecnologia na área da educação, intensificado pela pandemia de COVID-19, por meio da análise de documentos oficiais produzidos pela Unesco, OCDE, BM e diversos APH, entre 2015 e 2020. Para os autores, as CSE estão relacionadas com elementos que estão expressos a pelo menos três décadas nos documentos dos OMs, como a teoria do capital humano e a pedagogia das competências (RAMOS, 2001), atreladas a tese difundida pelos intelectuais coletivos do capital “de que a formação escolar não atende às constantes mudanças no mercado de trabalho” (SILVA *et al.*, 2021, p.4). Essas teses também querem fazer crer que o desenvolvimento de tecnologia pela humanidade, subserviente aos interesses do capital, teria avançado de modo a levar à superação dos principais problemas do campo do trabalho, como as relações patronais e de assalariamento. Estes argumentos desenvolvidos pelos APH do capital, geralmente são apresentados com o intuito de ocultar as relações de classe e de justificar e dar legitimidade à intervenção empresarial na formulação dos currículos e práticas pedagógicas.

Para Andrade e Gawryszewski (2018), OM como BM e OCDE contribuem para fazer uma relação entre mercado e educação, onde a última é tratada como instância de desenvolvimento de capital humano. Por isso, reformas educacionais que seguem orientações desses organismos, como a BNCC e o Novo Ensino Médio, estariam voltadas para uma formação que contribua com o aumento da produtividade no trabalho. As CSE viriam para impulsionar o desenvolvimento de capital humano, tratando do aspecto de preparar os jovens para as frustrações do mercado de trabalho instável, produzindo resiliência, assim como contribuindo para um melhor desempenho das competências cognitivas, o que levaria ao aumento da produtividade. Além disso, a perspectiva de educação das mais recentes reformas aponta para uma vinculação direta às empresas, o que leva à definição do conteúdo de formação dos trabalhadores por

grandes empresas e implica o uso do fundo público para realizar a capacitação que interessa a essas últimas.

A formação voltada para o aumento da produtividade e com conteúdo diretamente definidos pelas empresas é necessária tanto para a futura força de trabalho ocupada, quanto para o exército de reserva. Isto porque a produção de mais valores em menos tempo leva à

(I) a ociosidade forçada de uma parcela da classe trabalhadora, de forma que um menor contingente de empregados produza a mesma quantidade de riquezas, enquanto a população reserva pressiona constantemente o valor da força de trabalho para baixo e/ou (II) o aumento substancial da quantidade de riquezas produzidas com maior eficiência, permitindo, no caso da produção de serviços e mercadorias, a redução dos seus valores e melhores resultados na concorrência, e (III), como demonstrou Marx (2017), combinar o aumento da produtividade do trabalho às formas absolutas e relativas de extração de mais-valor a fim de incrementar tenazmente o grau de exploração da força de trabalho e o tempo de trabalho excedente, proporcionando acréscimos na riqueza produzida socialmente e apropriada privadamente (ANDRADE e GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 119).

Vizzotto e Corsetti (2018) apontam que essa formação por meio de CSE, que inicia na escola e deve continuar no trabalho, é feita de forma aligeirada, descontextualizada e acrítica, centrada no desenvolvimento de comportamentos flexibilizados. As autoras ainda trazem o estudo de Peroni (2015) que destaca que o IAS impulsionou as CSE buscando o “apoio de órgãos oficiais – MEC, CNE, Secretaria de Assuntos Estratégicos, bem como se aliam a universidades estrangeiras, a secretarias de educação (estaduais e municipais) e aos empresários do ensino” (VIZZOTTO; CORSETTI, 2018, p.106)

Mueller e Cechinel (2020) analisam a relação entre IAS, OCDE e MEC como uma intervenção privada no acesso à educação socialmente referenciada. Isto porque o IAS, em parceria, ou em consonância, com as orientações da OCDE, atua tanto em instâncias governamentais nacionais de formulação de políticas de educação, quanto na realização de projetos e parcerias locais com estados e municípios para capilarização de suas propostas pedagógicas no ambiente escolar. Para os autores, *think tanks*, financiados por organismos multilaterais, orientam as políticas educacionais dos países em desenvolvimento a partir de experiências de países desenvolvidos que são apresentadas como positivas pelos organismos internacionais. Estas orientações trazem consigo um nexos que vincula “educação e economia como forma de combater desigualdades centradas nos indivíduos e não na lógica mercantil-empresarial”

(MUELLER; CECHINEL, 2020, p.54), o que resulta em uma redução do debate educacional ao financiamento e à eficiência e celeridade dos processos educacionais.

Divulgada por seus defensores como uma forma de oferecer maior liberdade e escolhas, na realidade esse nexos se apresenta como um risco para o aumento das desigualdades sociais, pois restringe a educação a ser ofertada na escola pública, como no caso do novo ensino médio, em que há obrigatoriedade apenas das disciplinas de português e matemática, enquanto as demais disciplinas como geografia, história, química, física, biologia, sociologia e filosofia, se encontram alocadas como temas a serem abordados “por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018). Isto torna limitada a oferta de uma formação abrangente para as escolas públicas, pois leva estudantes a escolher um percurso que enfocará o contato com certas áreas do conhecimento e excluirá permanentemente o contato com outras. Além disso, fica a cargo da interpretação dos governos locais os critérios de relevância dos itinerários a serem disponibilizados, que podem ser influenciados pela disponibilidade de recursos públicos para a educação disponíveis em diferentes localidades.

Caetano (2015) desdobra uma análise acerca da atuação do IAS junto às CSE, que atua em rede desde a produção de científica universitária sobre o assunto até a oferta de programas nas secretarias estaduais e municipais de educação de diversas localidades do país, compreendendo-a também como uma forma de privatização do público. A autora ainda destaca o trabalho do IAS em torno da produção de evidências científicas que legitimem as CSE como uma proposta pedagógica e avaliativa, debatendo que a forma de produção de evidências científicas realizada pelos intelectuais da burguesia na verdade trata-se de uma retificação de produções próprias:

Luis Carlos Freitas (2015), em relação às competências socioemocionais, diz que “em ciência, é muito fácil ter a ‘verdade científica’- basta produzir sua própria pesquisa e de preferência não submetê-la ao crivo da comunidade científica especializada”. Sobre essa questão ainda afirma que esse tem sido o caminho dos reformadores empresariais americanos que produzem e publicam suas próprias pesquisas e, como eles se financiam, suas publicações não passam pelo crivo dos pares. Uma vez publicados, passam por verdades (FREITAS, 2015 *apud* CAETANO, 2015, p.128).

Para Andrade, Neves e Piccinini (2017), a BNCC possui relação com as políticas educacionais difundidas a partir do relatório Delors, ao retomar aspectos da teoria do capital humano junto das noções de equidade e qualidade da educação, pois o

acesso amplo à educação significaria um investimento que traria retorno à sociedade e ao indivíduo. Há um refinamento destas concepções com a inserção das CSE que estão abarcadas nas competências gerais do documento, pois estas respondem às necessidades atuais do regime de acumulação do capital. Contudo, as autoras ressaltam que somente no contexto de acirramento da crise, pós-golpe, e com outras reformas em andamento, como a trabalhista, é que as competências e as CSE entrariam no texto da proposta, por meio da terceira versão da base, e seriam assumidas como de autoria do Estado. Para elas, houve disputas no campo da educação que só se resolveram quando o Estado tomou de forma mais explícita a direção do processo de reforma junto do empresariado.

As autoras também abordam que há mescla entre público e privado na formulação de políticas educacionais nas últimas três décadas contribuiu para que o empresariado dirija a educação pública, através de uma coalizão de grandes grupos econômicos e que se expressa na atuação de sujeitos que possuem relação com institutos empresariais e com ONGs atreladas a interesses empresariais, mas também ocupam cargos públicos no campo da educação e assumem a visão dos instrumentos do empresariado como a adequada para a área. Na BNCC, a atuação do Movimento Todos pela Base expressaria essa mescla entre público e privado, ao mesmo tempo que tenta ocultá-la, pois os envolvidos na elaboração da base são apresentados como formuladores de políticas públicas, quando na verdade trata-se de consultores dos institutos empresariais, ONGs atreladas ao empresariado e prestadoras de serviços pedagógicos.

Para as autoras, a entrada das CSE, a partir da terceira versão da BNCC, aponta para uma mudança no processo de formulação da BNCC no sentido de uma maior intervenção estatal. A compreensão é de que na primeira versão da BNCC, o Estado, na figura do MEC, se isenta da autoria do documento, mas na terceira ele assumiria a direção da construção do documento, sem esconder sua relação com a articulação empresarial denominada Movimento pela Base. Isso se daria pelo acirramento do contexto de crise e pela necessidade de garantir aspectos na educação escolar voltados para a manutenção da ordem social, isso porque as CSE:

aprofundam o individualismo, a meritocracia e a culpabilização do trabalhador por não conseguir se inserir no mercado de trabalho, bem como a aceitação do 'inexorável' processo de pauperização da classe trabalhadora mascarado pelo discurso da 'flexibilização' e 'modernização' do trabalho, há tantos anos desejada pelo empresariado e pelo Estado, o qual, concluímos, parece temer o poder de uma classe trabalhadora organizada, já que observamos ao longo da história tantos movimentos no sentido de impedir a construção da consciência de classe via difusão ideológica dos 'valores'

mencionados, inclusive pela escola (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017, p. 22).

Além das características adaptativas à vida na sociedade capitalista, as competências e habilidades também teriam uma relação mais direta com as avaliações em larga escala, como o PISA, aspecto que encontraria maior resistência entre professores, estudantes e analistas de educação. Por isso, não estariam presentes desde a primeira versão da base, que foi levada à consulta pública *online*. Somente em um momento em que o bloco no poder já estava mostrando de forma mais explícita a sua faceta autoritária e aplicando outras reformas duras contra a classe trabalhadora, durante o governo golpista de Temer, em 2017, as competências puderam ser diretamente apresentadas no documento da BNCC.

A atuação dos empresários na educação é comprometida com a mercantilização dessa área, expressa no avanço dos oligopólios da educação do ensino superior para a educação básica, mas também está voltada para a conformação de uma nova sociabilidade (SILVA *et al.*, 2021; CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020). Apresenta-se uma “promessa de sucesso, melhores condições de vida e empregabilidade por meio da educação formal” (SILVA *et al.*, 2021, p.4), mas uma análise detalhada da CSE nos documentos dos intelectuais coletivos do capital revela o intuito de atender à uma “agenda capitalista pragmatista, utilitária, e com trabalhadores ‘resilientes’, passivos, adaptáveis às constantes mudanças.” (SILVA *et al.*, 2021, p.12).

Há também o acobertamento dos problemas de ordem estrutural (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020), pois as CSE funcionam em uma lógica que atua no convencimento de que as desigualdades sociais não dizem respeito à condição de classe dos trabalhadores, mas sim que decorrem de problemas individuais, falta de resiliência e esforço pessoal (VIZZOTTO; CORSETTI, 2018). A formação pautada pelas CSE diz respeito a um processo de adaptação desde o chão da escola pública, voltada para a “formação de um tipo específico de ser humano, amansado, adaptado às instabilidades do mercado de trabalho, capaz de dar respostas positivas em meio a situações adversas e acobertando os elementos estruturais que dão origem a esses problemas” (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020, p.18). Andrade e Gawryszewski (2018) compreendem que a formação de trabalhadores para a produtividade contribui com o apassivamento destes diante do contexto de crise, o que é importante para a manutenção da coesão social. As CSE vêm para atender a necessidade

de “moldar a força de trabalho em fina sintonia com os interesses das mais variadas frações burguesas ou, noutras palavras, das necessidades candentes da expansão capitalista” (ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, p. 120), contribuindo para a tarefa de organização do consenso que estaria sendo cumprida pelo empresariado.

Accioly e Lamosa (2021) compreendem que as CSE advêm de formulações que buscam compreender quais os elementos de consenso que são possíveis de desenvolver quando se trata de formar comportamentos na educação escolar. Isso porque desde a década de 1950 as pesquisas comportamentais vêm apontando que não basta seguir uma abordagem voltada para os castigos, que acabavam tendo como respostas mais ações de insubordinação, como fugas e contrarreações. Por isso, a partir da década de 1990, o foco mudou da contenção, para a prevenção de comportamentos compreendidos como inadequados:

as abordagens passaram a contemplar novas estratégias para o disciplinamento dos estudantes: ao invés de suspensão e expulsão, ações para fortalecer relacionamentos; aprendizagem socioemocional para ensinar estudantes a regular emoções; intervenções estruturais no ambiente escolar, como a metodologia “Intervenções e Suporte para Comportamentos Positivos” (Positive Behavior Interventions and Support – PBIS) (ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p.719).

Chaves, Motta e Gawryszewski (2020, p.9) entendem que a sociabilidade formada por meio das CSE está a serviço de “fortalecer os laços sociais como forma de evitar uma possível ruptura da coesão social diante do aumento da pobreza, do desemprego, do trabalho informal, principalmente dos jovens”. O fato de usar como base testes de personalidade é um aspecto a ser destacado, pois:

os modelos de medição da personalidade não são inequívocos e somente técnicos, mas são construídos historicamente e estão inseridos num determinado projeto societário. Assim, o *Big Five* trabalha com determinadas características de constituição da personalidade, mas não a espelha sem mediações, ou seja, a escolha desses cinco grandes campos está atravessada de elementos considerados importantes para um determinado projeto de sociedade, mas não é algo universal e muito menos há consenso de sua validade na comunidade científica (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020, p. 18).

A responsabilização pelo insucesso frente a disputa por vagas no mercado de trabalho é um dos aspectos que alguns autores evidenciam nos traços de personalidade difundidos como universais pelas CSE, pois se mostram a serviço do “apassivamento da grande parte dos jovens trabalhadores atingida pela reestruturação produtiva mediante o desemprego estrutural” (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020, p.18), além de

estimular o acirramento da competição entre os trabalhadores na busca por colocação em vagas de ocupação laboral e dentro das próprias empresas. A resiliência, capacidade de lidar com adversidades de forma positiva, é destacada por muitos pesquisadores como uma habilidade central, pois enfocam em uma capacidade de rápida recuperação (SANTOS *et al.*, 2020), aumento do desempenho e garantia da fidelidade à empresa (QUADROS; KRAWCZYK, 2021) Pereira, Martín e Landini (2020) abordam que a resiliência e a autoeficácia são conceitos da Teoria Social Cognitiva que atribuem aos indivíduos a responsabilização por sua aprendizagem e superação de dificuldades, que são regidos por uma lógica em que:

prevalece a noção da adaptação do sujeito ao meio social como aspecto norteador da educação escolar [...] explicitando-se, portanto, uma tendência de valorização unilateral da experiência perceptiva dos sujeitos como modelo de apropriação do conhecimento científico. Nesta perspectiva, a realidade concreta deixa de ser considerada como fenômeno real, social, e construída historicamente para se tornar expressão do sentido individual que os sujeitos dão ao experienciado (PEREIRA; MARTÍN; LANDINI, 2020, p.104011/104012).

Ou seja, elas reforçam a necessidade de que trabalhadores e futuros trabalhadores suportem e se adaptem às condições instáveis e degradantes de trabalho e reprodução da vida, tomando estes como problemas individuais, sem articulá-los como consequência dos conflitos da ordem da relação entre capital e trabalho. Assim,

podemos interpretar que cabe à escola dar a força subjetiva para que os pobres suportem esta realidade e se ajudem mutuamente (GARCIA, 2015), isso porque, agindo de forma colaborativa, não precisam da interferência do Estado e têm mais condições de buscar, por meio do protagonismo, formas criativas para sobreviverem. O termo resiliência, ainda desconhecido em âmbito brasileiro, vem à tona no debate educativo e está relacionado à capacidade de agir de forma positiva em situações de conflito ou de estresse (PEREIRA, 2002). Se a realidade é marcada pelo medo, sofrimento e ataque à vida humana, será preciso reafirmar um princípio educativo que prometa dar a força emocional para suportar a precarização da existência humana. Neste caso, as reformas curriculares e o instrumento avaliativo desenvolvido pelo IAS são a expressão material desta realidade, que não é mais vista como algo a ser superado, mas infelizmente apenas suportado (SANTOS *et al.*, p.35675).

Além da autorresponsabilização dos estudantes pelo processo de ensino e futuramente, de busca por ocupação de alguma vaga de emprego, seja no mercado formal ou informal, há também o aspecto de responsabilização dos professores por problemas estruturais, pois

ao atribuir aos professores a tarefa de educar segundo tais competências, supondo-as capazes de reduzir as desigualdades sociais, concretiza-se a responsabilização desse profissional por problemas cujas origens extrapolam a educação escolar e encontram-se nas relações sociais de produção

capitalistas, nas conflituosas relações de classe, na relação capital-trabalho (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p.80).

O que contribui para que o capital avance em modificações substanciais que vem retirando a autonomia do trabalho docente, expressas principalmente nas práticas de gerenciamento da formação e do trabalho destes, por meio de materiais didáticos prontos - que já trazem as CSE em seus conteúdos e metodologias, como a própria disciplina de projeto de vida, que está em ampla implementação no novo ensino médio; métricas de desempenho, instrumentos de avaliação, entre outros problemas. Essa forma de controle sobre o trabalho do professor, é o que permite que o capital educador interfira nos processos de educação e escolarização dos setores mais empobrecidos da classe trabalhadora, não só ditando formas de comportamentos que lhe conformem como sujeitos obedientes e conformados, mas também buscando retirar os elementos da formação escolar e de professores, assim como da forma de organização do seu trabalho, que possuem um potencial de contribuição para processos organizativos da classe trabalhadora:

O gerenciamento do magistério constitui-se como estratégia política sob duplo sentido: de um lado, aparece como forma de contenção da classe trabalhadora – e de seus filhos – pela via da obstacularização do que é peculiar ao magistério, isto é, dar acesso ao conhecimento científico; de outro lado, atua para tentar impedir a organização política da categoria profissional do magistério, seja para tentar inviabilizar a emergência de uma consciência de classe ampla (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 83).

Accioly e Lamosa (2021) também veem as CSE como uma forma de contenção de amplos setores da classe trabalhadora em duplo sentido, pois trata-se de uma proposta pedagógica que está aliada a processos sistemáticos e organizados de refreamento da revolta de trabalhadores, “vacinando-os” preventivamente desde a infância, frente ao esgotamento até mesmo do “setor informal absorver a massa crescente de trabalhadores desempregados – que passam a não lograr o mínimo para a subsistência” (ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p.729), agindo sobre a educação escolar em dois âmbitos:

No âmbito quantitativo, a reforma cumpre a função de conter o excesso de escolarização e limitar o acesso dos filhos dos trabalhadores aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos por meio da escola [...] o excesso de qualificação da força de trabalho gera demandas por empregos e maiores salários, o que pode contribuir para irrupções sociais. No âmbito qualitativo, a reforma possibilita: o controle do conteúdo da formação, reduzindo as possibilidades de que o estudante desenvolva um pensamento crítico-questionador; o controle da relação professor/aluno, retirando a autonomia do

professor de atuar pedagogicamente no desenvolvimento integral das capacidades dos seus estudantes; a imposição de padrões de comportamento, visões de mundo, modos de ser e estar na sociedade. Em síntese, a reforma organiza e intensifica o controle da subjetividade do trabalhador desde a mais tenra idade (ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p. 730)

Ao analisar as dez competências gerais da BNCC, Gonçalves e Deitos (2020) compreendem que a noção de conhecimento proposta no documento curricular enfatiza o saber prático e secundariza o conhecimento teórico porque está fundamentado na pedagogia das competências. O objetivo da BNCC é adequar os indivíduos para suportar as contradições entre capital e trabalho, naturalizando a condição humana nesta sociedade e servindo para a “cooptação subjetiva na formação de futuros empregados e desempregados” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 424).

Para Gonçalves *et al.* (2020), o Estado educador se expressa nas políticas de avaliação da educação básica, ao ajustar as referências dos requisitos de formação humana às demandas do mercado de trabalho. Para as autoras, a incorporação das CSE às políticas de avaliação viria a contribuir para o controle e a verificação de condutas e reações dos sujeitos aos moldes de processos seletivos de mão de obra, visando adequar preventivamente os trabalhadores para as condições de informalidade do trabalho. A função atribuída à escola pela classe burguesa seria disciplinar os trabalhadores para o aprofundamento da precarização no mercado de trabalho. As CSE resumem “a sociabilidade e as condições psíquicas de cunho emocional às exigências do mercado” (GONÇALVES *et al.*, 2020, p. 10).

Já o pensamento científico, crítico e criativo compõe um raciocínio instrumental, pois estes devem ser determinados pela criação de soluções. Importante ressaltar que não é necessariamente um problema que o pensamento científico esteja a serviço de soluções, pois é seu papel também se voltar para as problemáticas da vida social. Entretanto, de que soluções estamos falando? Soluções para quem? De soluções que possam ser transformadas em mercadorias? A serviço da manutenção do capital? Ponderamos essa diferença quando criticamos o que significa o estreitamento da capacidade criativa e do conhecimento científico a serviço do capital no modelo proposto pela BNCC. Na competência de cultura digital as tecnologias ganham um caráter fetichista, ao serem compreendidas como interdependentes ao desenvolvimento econômico e possuindo um papel central para o “aprender a ser”.

A competência de autoconhecimento e autocuidado diz respeito a um autogerenciamento voltado para a adaptação às incertezas que serão encontradas no

trabalho e no desemprego, assim o “controle das emoções desempenha a função de conformação e sublimação da realidade social” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p.428). A empatia trata a premissa humana do respeito como uma técnica voltada para a aceitação da diversidade cultural, mas tal valorização da diversidade é fundamentada na necessidade do capital de expansão da circulação de bens.

O que fica evidente é que o intuito da formação por meio de CSE é fazer com que os trabalhadores tomem como seus os interesses das classes dominantes, que criem uma forma de consciência docilizada mediante o despotismo do capital, que intensifica e diversifica as formas de expropriação do trabalho em meio à crise (SILVA *et al.*, 2021, p.12), enquanto lutam contra os próprios limites físicos e mentais extrapolados pelas demandas de produtividade e lutam uns contra os outros por vagas em uma situação de desemprego estrutural. O capital almeja um autodisciplinamento por meio do individualismo, da competição entre trabalhadores, para que se apassivem frente à degradação das condições de vida e trabalho e respondam melhor aos interesses produtivos e reprodutivos deste modo de vida.

Accioly e Lamosa (2021) ainda destacam que a ênfase no desenvolvimento de um consentimento ativo dos trabalhadores não significa que a proposta de CSE não possui também um caráter de coerção, tendo em vista que nos Estados Unidos, o principal país desenvolvedor e difusor de formulações para uma educação preventiva contra riscos, “os sistemas escolares cumprem uma expressiva participação no encarceramento em massa da juventude negra [...] país que possui a maior população carcerária do mundo e onde as penitenciárias privadas prosperam às custas dos detentos” (ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p.719). Os autores também encontram essa relação ao analisar que a educação por CSE, se insere no contexto de escolas cívico militares (ECIM), pois é possível relacionar tais competências com os valores que devem ser trabalhados dentro nessas escolas. Os autores elaboraram um quadro comparativo entre os valores da ECIM e as CSE demandas pelo empresariado brasileiro:

Quadro 1: Comparativo: Valores das ECIM e Demandas do Empresariado

VALORES DAS ECIM	DEMANDAS DO EMPRESARIADO (OECD, 2018b)
Civismo	Cooperação, Integridade Moral
Dedicação	Persistência
Excelência	Atenção aos detalhes
Honestidade	Confiabilidade, Integridade Moral
Respeito	Consciência

Fonte: Accioly e Lamosa (2021, p.722)

Para os autores, isso demonstra que as CSE também possuem um caráter coercitivo, que ainda precisa ser melhor compreendido:

a análise da implementação das competências socioemocionais nas Ecim auxilia a complexificar as investigações que se limitam a desvelar apenas o seu caráter de construção do consenso ativo entre os trabalhadores diante da precarização das relações de trabalho, um consenso construído em torno do reforço positivo da cultura do empreendedorismo. Defendemos que é necessário ampliar a compreensão acerca do caráter coercitivo do ensino das competências socioemocionais, especialmente diante do acirramento dos conflitos sociais. (ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p.724)

Por fim, Chaves, Motta e Gawryszewski (2020) destacam que o intuito da burguesia com a implementação de CSE nos currículos é a conformação de jovens adaptados às instabilidades decorrentes da precarização do trabalho e do contexto de crise para manter a coesão social. Contudo, as CSE não necessariamente produzem o efeito esperado. Um exemplo destacado pelos autores é que o colégio Estadual Chico Anysio, onde o programa de CSE desenvolvido pelo IAS foi implementado de forma piloto, com vistas a ser referência para o restante do país, fez parte do movimento de ocupação das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, em 2016.

Nos elementos apresentados pelos estudos em educação, destacam-se as CSE como voltadas para produção do conformismo social e uma nova sociabilidade, voltadas para formas de pensar, ser e agir. Martins (2009) fala sobre a formação de uma sociabilidade neoliberal que contribui para a formação do conformismo e que seria atualizada na virada do século. O individualismo, o empreendedorismo e a competitividade, elementos para a sociabilidade anteriormente defendidos por teóricos como John Locke, Adam Smith e Friederich Hayek, seriam complementados com a incorporação da colaboração e da cooperação social. Ao longo da exposição das literaturas, vemos como esses termos ganham grande ênfase nos debates que defendem e criticam as CSE como proposta para a educação.

Motta (2008) aborda que a coesão civil e o combate à pobreza são elementos que aparecem na teoria do capital social, como uma forma de rejuvenescimento da TCH. Desenvolvidas também nas políticas de Desenvolvimento do milênio (PDM's). Com o desmoronamento das argumentações tecnocráticas e desenvolvimentistas da TCH e com a eminência da ideologia da globalização, a promessa da escola integradora é substituída pela promessa de empregabilidade. A preocupação em obter emprego muda para a capacidade individual de conseguir vagas durante a escassez, o que é reforçado pela disseminação das ideologias do “fim do trabalho” e do “fim da história” também permeando o novo senso comum sobre trabalho, educação e individualidade.

Na década de 1990, adiciona-se à educação para o emprego e o desemprego, o aprender a ser (UNESCO, 1998), configurando um educar para sobreviver. O intuito de tais projetos e políticas de educação é educar para o conformismo os trabalhadores excluídos do processo produtivo, mas com condições produtivas de serem aproveitados quando necessário. Estes são elementos importantes de levarmos em consideração, junto aos levantados pelos estudos de educação que abordam as CSE como voltadas para a produção do conformismo.

No próximo capítulo, examinamos as metas, financiamentos e documentos do BID, um OM que auxilia na disseminação das demandas do Capital em nível mundial, que orientam para as CSE. O levantamento de literatura nos dá algumas pistas importantes sobre as CSE como uma proposta do capital, que se relacionam com alguns dos elementos encontrados nos documentos do Banco. A ênfase na análise e desenvolvimento de comportamentos para a adaptação, para relações harmoniosas e colaborativas, na sociedade capitalista, na maioria dos estudos de psicologia levantados; a reprodução dos argumentos que visam produzir conformismo nos estudos do trabalho; as considerações acerca das CSE como uma forma de ter controle e conter a classe trabalhadora por alguns dos estudos no campo da educação são pontos importantes de se manter em perspectiva junto das análises desenvolvidas adiante.

4 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DA AMÉRICA LATINA: A PERSPECTIVA DO BID

Nessa seção, visamos abordar as formulações sobre as CSE para a formação de trabalhadores da América Latina. Para isso, iremos analisar as concepções difundidas pelo BID que financia projetos voltados ao desenvolvimento e avaliação de CSE na formação escolar e profissional, principalmente da juventude, na região. Atualmente, o desenvolvimento de habilidades é apresentado como a principal meta do banco na área de educação.

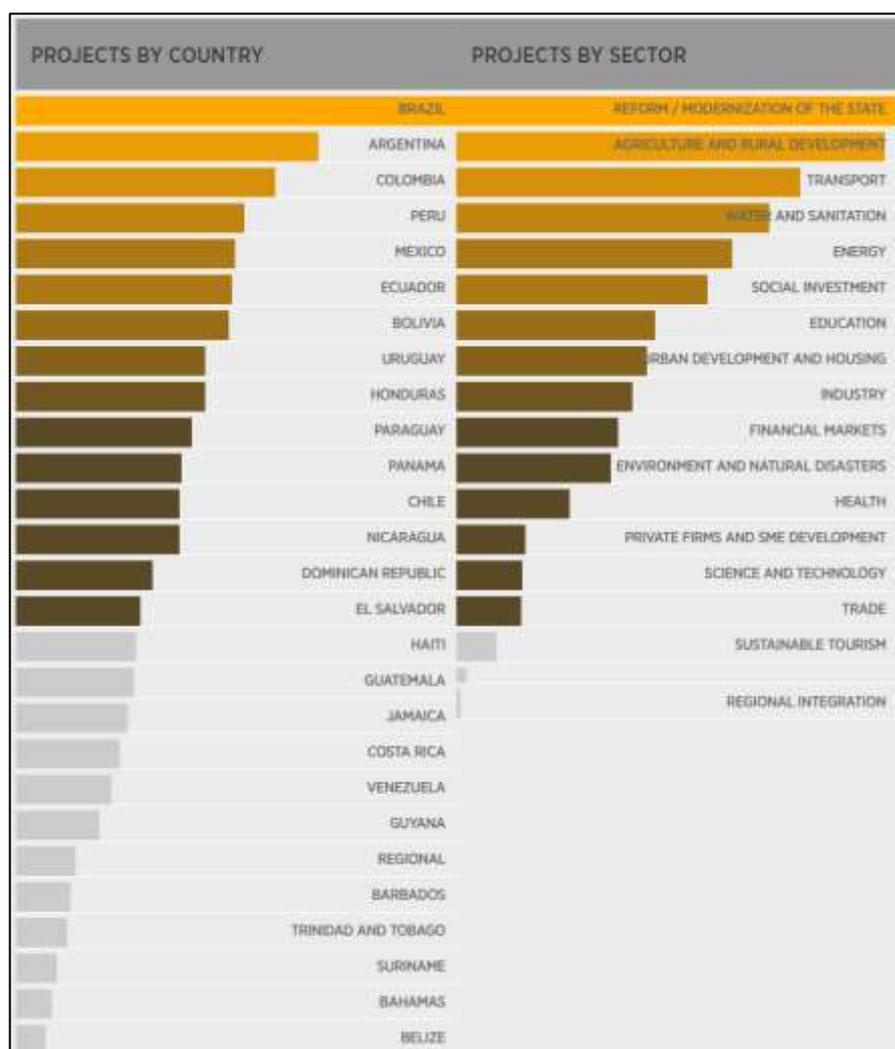
O BID foi criado em 1959, com destacada atuação do presidente brasileiro Juscelino Kubitschek nas negociações que levaram à sua criação. A atuação desse governo se deu dentro dos marcos de uma série de políticas voltadas para a abertura do Brasil aos capitais estrangeiros e posicionando-se ao lado do bloco capitalista na Guerra Fria, unindo-se às empreitadas do capital de frear os processos de ascenso do movimento de massas e a proliferação de ideais e organizações revolucionárias na América Latina. O caráter de contrarrevolução preventiva da criação do BID se expressa desde o seu início e “em 1961, como parte da Aliança para o Progresso, os Estados Unidos entregam à administração do BID o Fundo Fiduciário de Progresso Social (FFPS), como U\$394 milhões” (BID, 2021).

Conforme tratado no capítulo dois, a Aliança para o Progresso foi um projeto político inserido na região da ALC sob o pretexto de promover uma “política de cooperação”. Embora apresentado como um auxílio para o desenvolvimento dos países periféricos, na verdade se tratava de uma fonte de financiamento para intervenções de integração dependente dos países latino-americanos e outros processos de contenção do ascenso das lutas de massas na região. Deitos (2000) aponta que a articulação entre a Aliança para o Progresso e o BID serviu à processos econômicos e políticos que aprofundaram a subordinação dos países da periferia aos países do centro do capitalismo, respondendo às demandas de reprodução do capital. Esses elementos evidenciam o papel do BID, junto aos demais OM criados à época, como parte da empreitada do capital para garantir a estabilidade política necessária para a sua expansão.

O Banco é sediado em Washington e tem como acionista majoritário os Estados Unidos, detendo 30% das ações, com grande peso, portanto, nas decisões tomadas. Há ainda diversos outros países do centro do Imperialismo como membros não mutuários e com menor poder decisório. Atualmente o BID é presidido pela primeira vez por um estadunidense, Maurício Claver-Carone.

Historicamente o Banco executa políticas de empréstimos, financiamentos e cooperação técnica tanto para o setor privado quanto para governos locais dos países latino-americanos. Em geral, predomina a concessão de recursos para projetos voltados à instalação de infraestrutura de energia, saneamento, telefonia, habitação, transportes, agricultura, educação, entre outras áreas que ajudariam a enfrentar a pobreza. Ressalta-se que “o setor “reforma e modernização do Estado” foi o que mais consumiu recursos, 38,5% do total, assumindo destaque principalmente a partir da década de 1990” (MELGAREJO, 2017) (ver Figura 2).

Figura 2: Financiamentos do BID por setores e países, em ordem de números de projetos financiados



Fonte: BID (2021).

Para serem aprovados, esses projetos precisam estar alinhados com as metas e diretrizes do banco, que são materializadas em documentos de análise de políticas e experiências ditas exitosas, agendas e relatórios norteadores de atuação e prioridades. A difusão e adoção dessas diretrizes se dá por meio de negociações e articulações com organizações da sociedade civil e governos locais. Como destaca Melgarejo (2017):

O BID é mais do que uma agência financeira, pois seus empréstimos exigem contrapartidas que atuam em setores estratégicos, como a reforma do Estado, transportes e setor energético, e os amarram a um determinado projeto de desenvolvimento; suas regras internas determinam quais países podem participar das licitações. Trata-se de uma instituição-chave para o fornecimento de crédito para o desenvolvimento latino-americano, com o poder de destinar verbas, auxiliar em desastres e, sobretudo, participar fortemente na articulação dos rumos dados às políticas sociais e à reforma dos Estados mutuários (MELGAREJO, 2017, p.33).

O Brasil pode ser considerado exemplar quanto ao significado dos financiamentos voltados para projetos de desenvolvimento de países latino-americanos. Segundo Shiroma e Melgarejo (2019, p.2), trata-se do país com o maior número de empréstimos efetivados nesse banco “em toda a sua história: 997 (5,32%) dos 18.750 projetos concluídos”. Isto repercute no fato de que em 2012 o banco representava uma relevante fonte de endividamento, com o equivalente a “16% da dívida externa pública e 44% da dívida multilateral do país” (SELIGMANN; FLOREZ, 2012, p.2 *apud* SHIROMA; MELGAREJO, 2019, p.3), um dado que ajuda a evidenciar o aprofundamento do grau de dependência e exploração em que o Brasil e outros países da periferia se submetem ao aderir às diretrizes econômicas e políticas do banco.

Ao expor suas metas para a educação na página de “Perspectivas gerais do setor de educação”, o BID oferece duas apresentações diferentes para a versão na língua inglesa e para a versão na língua espanhola, mas em ambas as páginas o desenvolvimento de habilidades aparece como uma prioridade. Na página em espanhol, o BID (2021) apresenta unicamente como prioridade atual o foco em “*promover el desarrollo de habilidades y el aprendizaje permanente como estrategia para lograr que los ciudadanos puedan hacer una contribución productiva a la sociedad, incrementar su bienestar y ser buenos ciudadanos*”²⁰. Já na página em inglês são apontadas cinco áreas de foco a serem garantidas no apoio aos sistemas educacionais latino-americanos:

high expectations guide education services; students entering the systems are ready to learn; all students have access to effective teachers; all schools have adequate resources and are able to use them for learning and all graduates have the necessary skills to succeed in the labor Market and contribute to society (BID, 2021, p.1, sem grifos no original)²¹.

²⁰ Em português: Promover o desenvolvimento de habilidades e a aprendizagem permanente como uma estratégia para garantir que os cidadãos possam dar uma contribuição produtiva para a sociedade, incrementem seu bem-estar e sejam bons cidadãos.

²¹ Em português: expectativas elevadas que orientem os serviços de educação; estudantes entrando nos sistemas prontos para aprender; todos os estudantes com acesso a professores efetivos; todas as escolas possuem recursos adequados e estarem aptas a utilizá-los para o aprendizado e todos os estudantes

Pode-se observar que na apresentação em língua espanhola o BID amarra a noção de “contribuição produtiva” com “cidadania” e “bem-estar”, o que parece amenizar o caráter mercantil de suas metas. Entretanto, esses termos servem para disfarçar o interesse burguês em resultados sociais voltados para as condições de reprodução e manutenção do capital. Além disso, a sociabilidade neoliberal do século XXI (MARTINS, 2009) se define por uma cidadania ativa e contempla a ideia de sociedade de bem-estar, ao atualizar o individualismo, a formação de sujeitos empreendedores e competitivos, junto da

ideia de cooperação ou colaboração social de caráter não-classista. Assim, em processos sociais moleculares, indivíduos em regime de cooperação, reunidos em pequenos grupos, atuam solidariamente em defesa do ‘bem-comum’. O resultado do processo seria a coesão cívica, algo positivo para cada indivíduo e para o conjunto da sociedade (MARTINS, 2009, p.1).

O que evidencia que tais termos são compatíveis com o que efetivamente busca o banco ao apresentar suas metas. Na apresentação em língua inglesa, o caráter mercantil das concepções do BID sobre educação e habilidades fica mais explícito, pois, em primeiro lugar, os objetivos abordam a educação como um serviço e não como direito.

Isto nos remete ao fato de que o fenômeno da financeirização ganhou corpo, especialmente nas últimas três décadas, principalmente por meio dos conglomerados de ensino superior que tomaram enormes proporções no Brasil. Atualmente a financeirização da educação tem se estendido para a educação básica por meio da formação de professores, de sistemas de gestão escolar e da oferta de material didático e de sistemas de ensino (SEKI, 2020), formas de oferta padronizada de recursos que organizam o conteúdo e as relações com o conhecimento na escola pública, viabilizando uma maior capacidade de apropriação do fundo público por parte do capital, de influência no conteúdo ensinado na escola e de instrumentos para que se busque controlar o trabalho docente. Por isso, na visão do BID, são necessários professores eficazes, pragmáticos, que devem estabelecer uma relação com seu trabalho voltada para a produção de resultados, que pensem menos sobre o porquê de suas ações e estejam mais dispostos a prontamente executá-las, a atender expectativas do mercado.

Ao analisar o documento do BID “*Marco Setorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano*” (VEGAS *et al.*, 2016), Melgarejo (2017) destaca que os professores eficazes são compreendidos como aqueles com formação inicial e continuada estreitada, pois elas devem ser baseadas em “*standards* definidos pelas “necessidades de mercado”; programa de mentoria para acompanhar novos professores; avaliação via provas em larga escala; mudanças na forma de seleção; e medidas que afetam a carreira docente” (MELGAREJO, 2017, p.103). Os processos de acompanhamento e avaliação para comprovar a eficácia de um professor dizem respeito também à lógica gerencialista na educação, que, de acordo com Shiroma (2018), se utiliza do discurso da eficácia para deslocar a responsabilidade por problemas decorrentes de falta e diminuição de recursos, para as práticas docentes. Por meio desse recurso ideológico, o capital busca atrelar os baixos resultados em avaliações e *rankings* desenvolvidos pelos seus organismos e intelectuais coletivos, à forma como os professores realizam sua atividade de ensino, numa tentativa de culpabilizar os professores pelos problemas estruturais das redes públicas de educação.

Assim, a resposta oferecida pelos intelectuais coletivos do capital é a racionalização do trabalho docente, buscando modificá-lo desde a formação para atender aos resultados esperados nestas avaliações. Isto resulta em políticas de profissionalização da formação docente, que a torna menos teórica e mais voltada para o ensino de práticas e metodologias prontas, retirando dos professores a sua autonomia e capacidade criativa nessas atividades. Como aponta Shiroma (2003) no Brasil as políticas de profissionalização da formação docente, desenvolvidas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), se apresentaram como aprimoramento da formação, mas na verdade significaram uma desintelectualização de gestores e docentes nas escolas.

Um elemento que ajuda a vislumbrar o gerencialismo que orienta as ações do BID é a Rede de Gestão para Resultados em Governos Subnacionais na América Latina e Caribe. Organizada pelo banco, esta realiza seminários e premiações para iniciativas no setor público que sejam consideradas boas práticas de gestão. Em 2019, ocorreu a 12ª edição desse seminário em Belo Horizonte - MG, com participação de um representante do IAS em uma mesa intitulada “Colaboração com governos para fazer a diferença nos resultados educacionais das comunidades vulneráveis” (SYMPLA, 2019). Ainda, o BID coloca entre suas metas que os estudantes já devem entrar nos sistemas de

ensino prontos para aprender. Mas o que isso significa? No documento do BID analisado por Melgarejo (2017), o eixo que aborda esse objetivo diz respeito a intervenções pré-escolares e ao foco na educação infantil, que tem sido um dos focos atuais desse OM e está articulado com a proposta pedagógica das CSE, pois defende-se que quanto mais cedo estas forem ensinadas, maiores são as chances de um jovem ter sucesso em sua vida profissional.

Esse objetivo, de certo modo, também remete ao lema de “aprender a aprender”, adotado e difundido por alguns OM, principalmente a UNESCO, pelo menos nos últimos 50 anos, junto à noção de “aprender a ser”. Retomados pela Unesco como pilares da Educação no século XXI (UNESCO, 1998), o “aprender a aprender”, “aprender a ser” e “aprender a viver junto” são acrescentados ao “aprender a fazer” na definição dos requisitos que devem ser atendidos pelo ser humano de novo tipo que surge com a reestruturação produtiva e com o neoliberalismo. Nessas concepções, aprender deve ser uma disposição que parte de forma autônoma e é baseada nos próprios interesses dos indivíduos, além de possuir um caráter permanente, pois, diante das mudanças tecnológicas constantes que ocorrem na sociedade, a disposição para “novos aprendizados” frequentes se impõe como uma necessidade para acompanhar tal ritmo de “inovações”.

Ao olharmos para o objetivo seguinte do BID para a área de educação, que trata de condições para que se desenvolvam as habilidades necessárias para o sucesso no mercado de trabalho, vemos a relação da disposição para o aprendizado com os requisitos formativos do capital e a responsabilização dos trabalhadores pelas condições para serem aceitos nesse mercado. Contudo, as necessidades de aumento da produtividade do mercado são apresentadas pelo BID como contribuições para a sociedade, difundindo esses objetivos de forma a fazer parecer que os interesses do capital são os interesses de todos os que compõem a sociedade.

Ainda, é preciso considerar que essa disposição para aprender significa que cada etapa anterior de ensino é colocada como responsável por dispor e preparar os jovens para a etapa seguinte, da pré-escola para o ensino fundamental, do ensino fundamental para o ensino médio e então, o ensino médio é a plataforma seguinte que elevará o jovem ao mercado de trabalho. Nesse aspecto, parece que essa eterna preparação e disposição para aprender ao longo da vida também diz respeito à uma demanda para que

o jovem esteja prontamente disposto para ocupar um posto de trabalho, sem precisar passar por processos de formação ou treinamento dentro das empresas, reduzindo o ônus para o capital na preparação da força de trabalho para assumir vagas.

Também na página do setor de educação do BID são apresentados gráficos de financiamento em projetos de educação. Estes são separados entre projetos de *pipeline actual*; de portfólio ativo; com aprovações nos últimos cinco anos; e gráficos sobre todo o histórico de financiamentos aprovados. Os gráficos sobre o financiamento nessas quatro formas de categorizar os projetos ainda se subdividem em projetos com soberania garantida; sem soberania garantida²²; não reembolsáveis e doações; e uma categoria de instalações, linhas de crédito e programas.

Ao compararmos os gráficos do histórico de financiamentos com os de portfólio ativo, ou seja, que estão em andamento atualmente, podemos ver que historicamente a prioridade de investimento do BID na educação foi o ensino superior, mas houve uma mudança de foco, expressa nos projetos ativos atualmente, que são em sua maioria voltados para a educação primária²³ e ainda parece haver uma nova tendência em andamento, pois nos últimos 5 anos, a maior área com aprovação de projetos é a educação pré-escolar e na primeira infância. Shiroma e Melgarejo (2019) apontam que em suas primeiras décadas de existência o BID priorizou a atuação no Ensino Profissionalizante e Superior, direcionando recursos para a educação infantil apenas a partir de 2011.(ver Figuras 3, 4 e 5).

²² Segundo o glossário do BID, as operações sem garantia soberana (NSG) “incluem empréstimos ao setor privado, governos subnacionais, iniciativas público-privadas e projetos financiados por meio da Iniciativa Oportunidades para a maioria” (BID, 2020).

²³ Educação primária é o equivalente às séries iniciais do ensino fundamental no Brasil.

Figura 5: Gráfico de financiamento de projetos aprovados pelo BID nos últimos cinco anos



Fonte: BID, 2021.

Nos projetos de *pipeline actual*, aqueles com garantia soberana tem US\$245,56 milhões de financiamento em três projetos, sendo dois no Brasil e um no Uruguai, em projetos de educação e educação profissional. Há US\$40,20 milhões de financiamento nos que são não reembolsáveis ou doações em dois projetos, um no Haiti e outro regional, que são projetos do BID que abarcam diversos países, na área de primeira infância e educação pré-escolar e da primeira infância. Não há financiamento nas outras duas subcategorias.

Nos projetos de portfólio ativo com garantia soberana há o investimento de US\$1,97 bilhões em 25 projetos em 17 países. O país com mais projetos é o Brasil, com cinco. O maior número de projetos é na área da educação primária, com sete, educação secundária com cinco e educação pré-escolar e na primeira infância, com quatro. Sem garantia soberana há US\$14,47 milhões em dois projetos no México voltados para educação superior. Há US\$128,38 milhões investidos de forma não reembolsável ou como doação em 108 projetos em 24 países, além dos de caráter regional, que são os projetos em maior número nessa subcategoria, totalizando 31. As principais áreas são educação primária, educação em linha e educação secundária, com 21, 19 e 17 projetos respectivamente. Já na subcategoria de facilidades, linhas de crédito e programas são

US\$3,00 bilhões investidos em três projetos, na Argentina, República Dominicana e Uruguai, nas áreas de educação, educação secundária e avaliação educacional.

Nos projetos aprovados nos últimos cinco anos com garantia soberana há US\$1,25 bilhões de financiamento em 17 projetos em 13 países, com distribuição quase igual de um a dois projetos para cada país. As áreas com mais projetos são as de educação pré-escolar e na primeira infância, com cinco, avaliação educacional, com três e educação secundária, com dois. Os projetos não-reembolsáveis e as doações têm US\$59,26 milhões de investimentos em 135 projetos em 24 países, além dos projetos de investimento regional, que são os de maior número, 33. As áreas com mais projetos são as de educação primária, com 22, educação secundária, também com 22 e educação pré-escolar e na primeira infância, com 19 projetos. Na subcategoria de facilidade, linhas de crédito e programas há US\$200 milhões em um projeto no Uruguai na área de avaliação educacional. Não há financiamento em projetos sem garantia soberana.

Destacamos estes dados, com exceção dos de financiamento histórico, pois eles indicam diferentes formas de atuar, envolvendo tanto grandes investimentos e empréstimos em projetos que podem ser realizados em parceria com governos nacionais e locais, ou com instituições que atuam localmente em um país, até projetos que envolvem diversos países. Também há a difusão de doações em valores muito menores do que os emprestados, mas que tem uma abrangência muito maior em número de países latino-americanos atingidos. Segundo a busca por projetos de educação em implementação, atualmente o BID tem 146 projetos na América Latina e Caribe.

Para encontrar os projetos de educação que se relacionam com CSE, foi feita uma busca pelo termo *skills* nos projetos em implementação na área da educação em todos os países no qual o BID atua, havendo no total treze projetos. Neles, é possível identificar a relação com as CSE em seu título e/ou nos resumos dos projetos. Os financiamentos desses projetos por parte do banco somam o valor de US\$86,340 milhões, visando impulsionar seu modelo de negócios ou a promoção de CSE. Os programas com maior financiamento se encontram na Colômbia e no Uruguai, com US\$50,30 milhões em financiamento apenas por parte do BID, respectivamente. O projeto colombiano foi aprovado em dezembro de 2020 e se chama *Program to Develop 21st Century Skills in Colombian Adolescent and Youth* [Programa para desenvolver habilidades para o século 21 em adolescentes e jovens colombianos] e o uruguaio foi aprovado em setembro de 2017, intitulado *Generation C: Strengthening education*

innovations for 21st Century skills and competencies [Geração C²⁴: Fortalecendo as inovações educacionais para habilidades e competências do século 21].

Na busca por projetos encerrados foram encontrados cinco, nos países de Barbados, Costa Rica, Suriname e Colômbia, com financiamento total de US\$21,113,993 milhões. O projeto com maior financiamento encontra-se em Barbados, com US\$20 milhões de financiamento e uma renovação de US\$598,848 mil. Destacamos o projeto desenvolvido na Costa Rica, aprovado em 2011, que era voltado para validação de instrumentos desenvolvidos para medir CSE, aplicados no contexto latino-americano. É possível também identificar um projeto cancelado no México que aparece duas vezes na pesquisa com o mesmo título, descrição e data de aprovação em 2019, mas com valor de financiamento diferente, um de US\$600 mil e outro de US\$370 mil. O projeto se chamava *Building New Impact Enterprises Focused on Early Education and Job Skills* [Construindo novas empresas de impacto com foco na educação infantil e habilidades de trabalho] e visava formar quatro novas empresas de competências voltadas para modelos de negócios sustentáveis e escaláveis para melhorar a empregabilidade e a educação infantil para os trabalhadores empobrecidos, denominados de “população vulnerável”.

A busca por projetos em implementação ou em preparação com o termo *skill* no site do BID também possui 18 resultados com projetos na área de investimento social. Tratam-se de projetos de desenvolvimento de habilidades relacionadas com a força de trabalho, empregabilidade, produtividade, jovens vulneráveis e ao fechamento das lacunas de habilidades. Os projetos são realizados em El Salvador, Barbados, Paraguai, Haiti, Jamaica, Bolívia, Peru, Bahamas, Argentina e México e o financiamento de todos ao total é de US\$147.395.014. O projeto com maior financiamento é o haitiano *Temporary Social Safety Net and Skills for Youth*, com \$40 milhões. Há dez projetos já concluídos que se deram nas Bahamas, no Peru, no Chile, no Uruguai e no Paraguai.

²⁴ De acordo com a revista Galileu (2012) o termo teve origem em uma apresentação do *Google* que estabeleceu um novo grupo de consumidores do *Youtube*. Estes são definidos não pela faixa etária, mas por seu comportamento nas redes sociais, compartilhando fotos pessoais, atualizando-as diariamente e buscando a opinião de amigos e colegas para uma tomada de decisão. Essa geração seria explicada por 4 C's: curadoria, conexão, comunidade e criação. Eles dizem sobre personalizar os conteúdos do seu interesse nos sites, compartilhar e fazer questão que todos saibam o que ocorre em sua vida, ações em massa nas redes sociais e principalmente a criação através da produção de conteúdo. Recentemente o termo tem sido adotado também para se referir ao uso das redes a partir da pandemia de Covid-19, que ao limitar muitas atividades e interações para os meios virtuais, teria reforçado a predominância das redes sociais na vida das pessoas, o que já era uma tendência, com o avanço das inúmeras plataformas e redes sociais na internet nos últimos anos.

Já para o Brasil, no site do BID, estão registrados 59 projetos na área de educação, financiados desde 1964. Os projetos mais recentes estão voltados para a educação infantil e de jovens, formação profissional e inclusão no mercado de trabalho, uso de novas tecnologias nos sistemas educativos e na inserção profissional, além de projetos que se relacionam com a pandemia de Covid-19. Dentre estes, cabe destacar o “*Educación Pará: Mejora de la eficiencia y la expansión de la educación profesional*” [Educação Pará: melhoria da eficiência e expansão da educação profissional], que está em preparação e deve contribuir com a implementação do chamado “novo ensino médio”.

Segundo o site de Imprensa Oficial do Estado do Pará (2013), empréstimos do BID já ocorrem desde 2013 com investimentos em projetos como “Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro”. Na área de projetos no site do BID o financiamento de 2013 está registrado como “*Programa de mejoramiento de la calidad y expansión de cobertura de la educación*” [Programa de melhoramento da qualidade e expansão da cobertura da educação]. Segundo o site Agenda Pública Pará (2020), em 2018, já haviam sido investidos US\$351 milhões em empréstimos do banco que foram utilizados para obras de infraestrutura, instalação de um programa para receber denúncias de violência contra as mulheres e implementação do Sistema Educacional Interativo (SEI), voltado para a ampliação do ensino médio no estado. O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)²⁵ afirma que o SEI teve sua implementação prevista em 22 escolas de ensino médio em tempo integral, voltado para a reorganização do currículo dessas escolas e para a apresentação de propostas a serem utilizadas e replicadas por toda a rede de ensino do estado. O programa ainda é apoiado por consórcios em que participam empresas como Engie (Tractebel) e Herkenhoff & Prattes (H&P), que a partir do ano de 2020 também tiveram significativa atuação na implementação de projetos de educação remota no estado, devido ao fechamento das escolas em função da pandemia de Covid-19. Esses elementos indicam que o novo

²⁵ O CENPEC é uma organização da sociedade civil criada em 1987 por Maria Alice Setubal, filha de Olavo Setubal, dono do Banco Itaú. Segundo Paixão (2016) na década de 1990 esse organismo “traduziu e massificou um enunciado geral, dando a base para que fosse gestada a ideologia da responsabilidade social no Brasil” (p. 104) e possui forte atuação em torno da concepção de educação integral. Em um primeiro momento a difusão da educação integral pela CENPEC assumiu a característica de desenvolvimento de atividades complementares para crianças em situações compreendidas como de vulnerabilidade social e em um segundo momento tem representado o fortalecimento da atuação de organizações privadas na escola pública.

financiamento possivelmente trata-se de uma continuidade dos projetos desenvolvidos junto à juventude paraense por parte do BID desde 2013.

Outro projeto brasileiro para o ensino médio financiado pelo BID é o “*Programa Educación para el Futuro Paraná*” [Programa Educação para o Futuro Paraná]. O financiamento de US\$90 bilhões teria como objetivo aumentar a taxa de conclusão do ensino secundário, além do objetivo específico de facilitar a transição da educação básica para o ensino superior e o mercado de trabalho. Segundo a Agência de notícias do Paraná (2020), o projeto consistiria no financiamento da construção de “escolas do futuro”, assim intituladas, pois seriam altamente equipadas tecnologicamente, além da reforma e modernização de outras unidades escolares no estado. O intuito é que essas escolas sejam referência e fortaleçam a educação profissional, através da formação técnica e de CSE.

Figura 6: Informações sobre financiamento do BID do programa paranaense Educação para o Futuro

PROYECTOS	DOCUMENTOS
BR-L1551 : Programa Educación para el Futuro - Paraná	
Etapa del Proyecto: Preparación	
<p>El objetivo general del Proyecto es aumentar la tasa de alumnos que completan la educación secundaria. Los objetivos específicos incluyen: (i) mejorar la calidad de la educación secundaria; (ii) aumentar la cobertura de educación técnica en la educación secundaria (TEHS); y (iii) mejorar la calidad de los servicios para facilitar la transición de la educación básica a la educación superior y al mercado laboral.</p>	
DETALLE DEL PROYECTO	
NÚMERO DE PROYECTO	BR-L1551
PAÍS	Brasil
SECTOR	EDUCACION
SUBSECTOR	EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TÉCNICA
TIPO DE PROYECTO	Operación de Préstamo
CATEGORÍA DE IMPACTO AMBIENTAL Y SOCIAL	B
ETAPA DEL PROYECTO	Preparación
INFORMACIÓN DEL PROYECTO	
COSTO TOTAL	USD 113,200,000
FINANCIAMIENTO DE CONTRAPARTIDA DEL PAÍS	USD 22,640,000
CANTIDAD	USD 90,560,000

Fonte: BID, 2021.

Há dois projetos já concluídos junto a empresas privadas de educação que possuem relação com o desenvolvimento de CSE. O primeiro deles é o projeto “*Pupa: innovative financing for early childhood development*” [Pupa: financiamento inovador para o desenvolvimento da primeira infância], em que foi fornecido um empréstimo de US\$3 milhões para um programa para a educação infantil desenvolvido pela ZOOM Editora, representante da *LEGO Education* no Brasil. O financiamento foi aprovado em 2011 e hoje encontra-se concluído. Voltado para crianças que não possuem acesso a centros de cuidado²⁶ em comunidades de baixa renda, o programa se encaixaria na categoria de negócio social, com a proposição de treinar pais e cuidadores com técnicas para o desenvolvimento cognitivo, de habilidades e competências destas crianças, por meio de materiais lúdicos criativos, como revistas de colorir, brinquedos LEGO e ajudas audiovisuais. Além disso, o programa procuraria colher dados para melhorar e medir o desenvolvimento socioemocional e a disposição para aprender de 224 mil crianças pelo país. A execução do programa estava prevista para ocorrer por meio da ação de ONGs e microfranquias, que deveriam empregar mulheres autônomas para vender seus kits educacionais às famílias e cuidadores das crianças; “os produtos da PUPA, que serão oferecidos a preços acessíveis e significativamente abaixo do preço de varejo dos brinquedos LEGO, foram desenvolvidos em parceria com renomadas instituições de educação na primeira infância, como o Instituto Zero a Seis e a Universidade de São Paulo” (BID, 2012)²⁷.

O projeto “*Mind Lab – Increasing access to innovative education methodologies in Brazil*” [Mind Lab - Aumentando o acesso a metodologias inovadoras de educação no Brasil], aprovado em 2015 e já concluído, possui um investimento muito menor que os demais projetos, com um pouco mais que US\$4,5 milhões, mas chama a atenção por se tratar de uma empresa que tem em seu corpo de funcionários a psicopedagoga e Consultora da UNESCO em CSE Anita Lilian Zuppo Abed. Em 2014, essa

²⁶ Como o projeto é voltado para a o desenvolvimento da educação infantil, nos parece que os referidos centros de cuidado se referem a instituições de Educação Infantil, que atendem crianças de zero a cinco anos.

²⁷ Além de ser um projeto que se apresenta como uma falsa solução para o problema da falta de vagas em creches públicas, como se a formação de pais, familiares e cuidadores resolvesse a vida daqueles que precisam de um lugar de cuidado para seus filhos para que possam ter tempo e energia disponíveis para trabalhar e constituir a renda de suas famílias, o projeto parece também contribuir para uma outra problemática que se apresenta como uma falsa saída: a legitimação de creches residenciais, onde pessoas sem formação profissional, em um ambiente sem as devidas condições de infraestrutura para o cuidado coletivo infantil se responsabilizam por um pequeno grupo de crianças.

psicopedagoga realizou um estudo para o CNE sobre CSE para a educação básica, no qual apresenta as experiências dessa empresa de educação como uma de suas fundamentações.

Mind Lab é uma empresa israelense que trabalha com aprendizagem de CSE através de jogos de raciocínio. No *LinkedIn* da empresa consta que a companhia possui o apoio de fundos de investimentos que também estão envolvidos com *Facebook*, *Spotify*, *Snapchat*, assim como *Eduk*, *99*, *GetNinjas* e *Loggi*. Segundo o site de notícias do BID, em 2017, o banco e essa empresa atuaram em parceria com o IAS para conduzir uma avaliação do impacto da metodologia da empresa para o ensino de CSE.

Por fim, cabe destacar que em 2012 foi aprovado um financiamento para o TPE, intitulado “*Movimiento todos por educación: nuevas prácticas educativas y agenda de política*” [Movimento todos pela educação: novas práticas educativas e agenda de política]. Um dos objetivos da parceria com o TPE, prevista para ocorrer em três anos, seria um projeto com a pretensão de estudar o impacto de metodologias inovadoras na sala de aula e desenvolver uma plataforma de monitoramento do aprendizado dos estudantes. Esse projeto seria voltado para o desenvolvimento de habilidades nos estudantes e a geração de subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas em torno de uma inovação educacional na sala de aula. Foram investidos US\$2,2 milhões ao total, “com recursos do Fundo Coreano para a Redução da Pobreza no valor de US\$500 mil, de doações da Samsung Coreia, no valor de US\$500 mil, e do Instituto Natura, Itaú BBA e Fundação Telefônica com aportes de US\$400 mil cada um” (BID, 2013).

Além disso, a parceria também viria a fortalecer a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca)²⁸. É interessante notar que o financiamento do TPE ocorre em 2012, mesmo ano em que é publicado o documento “Desconectados: habilidades, educação e empregos na América Latina”, que parece ser um dos principais documentos propulsores da CSE como uma proposta pedagógica por parte do banco.

²⁸ Martins (2019) trata do papel da Reduca em fortalecer a ação coletiva empresarial em sua tese de Doutorado intitulada “Empresariamento da educação básica na América Latina: Redes empresariais pro educação”.

Figura 7: Projetos brasileiros de educação financiados pelo BID

DETALLES DEL PROYECTO						
40 - 57 de 57 Resultados						
NÚMERO DEL PROYECTO	PAÍS	SECTOR	TÍTULO DEL PROYECTO	FINANCIACIÓN	ESTADO	FECHA DE APROBACIÓN
BR-T1247	Brasil	EDUCACION	Programa de Evaluación y Gestión de Programas Voluntariado Estado de Rio Do Sul	170,000.00	Cerrado	January 16, 2013
BR-T1246	Brasil	EDUCACION	Movimiento Todos por Educación: Nuevas Prácticas Educativas y Agenda de Política	500,000.00	Cerrado	October 10, 2012
BR-X1027	Brasil	EDUCACION	Movimiento Todos por la Educación: Nuevas prácticas educativas y agenda política	1,700,000.00	Cerrado	October 10, 2012
BR-L1313	Brasil	EDUCACION	PUPA: FINANCIAMIENTO INNOVADOR PARA SOLUCIONES DE APRENDIZAJE INFANTIL	3,000,000.00	Cerrado	December 08, 2011

Fonte: BID (2021).

Figura 8: Documentos sobre o financiamento do projeto do TPE

PROYECTOS		DOCUMENTOS		No puede encontrar un documento? Solicitud de Informaci
APROBADO				
Título	Tipo	Número de Proyecto	Fecha de publicación	
Movimento Todos Pela Educação: Novas Práticas Educativas e Agenda de Políticas. Documento de Cooperação Técnica	Approved TC document	BR-T1246	August 15, 2013	
Acordo de Administração entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Itaú BB A S.A. (Nassau Branch), assinado Dezembro 13, 2012	Cofinancing Grants Administered by the Bank	BR-T1246;BR-X1027	December 13, 2012	
Acordo de Administração entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Instituto Natura, assinado Dezembro 13, 2012	Cofinancing Grants Administered by the Bank	BR-T1246;BR-X1027	December 13, 2012	
Acordo de Administração entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Fundação Telefônica, assinado Novembro 30, 2012	Cofinancing Grants Administered by the Bank	BR-T1246;BR-X1027	November 30, 2012	
Administration Agreement between Samsung Electronics Co., Ltd. and the Inter-American Development Bank, dated as of November 7, 2012	Cofinancing Grants Administered by the Bank	BR-T1246;BR-X1027	November 07, 2012	
Movimiento Todos por la Educación: Nuevas Prácticas Educativas y Agenda de Políticas. Documento de Cooperación Técnica.	Approved TC document	BR-T1246	October 24, 2012	
Movimento Todos Pela Educação: New Educational Practices and Policy Agenda. Technical Cooperation Document.	Approved TC document	BR-T1246	October 24, 2012	
"Movimento Todos pela Educação: New Educational Practices and Policy Agenda"	Technical Cooperation Agreement	ATN/BC-13487-BR;ATN/CF-13488-BR;ATN/KP-13461-BR;BR-T1246;BR-X1027	October 10, 2012	

Fonte: BID (2021).

Atualmente o BID constrói junto aos mesmos atores envolvidos nessa parceria de 2013, além de Fundação Lemann, Instituto Positivo e Instituto Conceição Moura, uma iniciativa intitulada “Movimento Colabora”, que teria surgido em 2016, a partir do

Conselho da Sociedade Civil Organizada do BID (ConSOC – BID), para pautar um Regime de Colaboração entre os entes federativos da educação no Brasil – união, estados e municípios. Este regime se materializaria por meio da efetivação de um Sistema Nacional de Educação, pautado atualmente pelo TPE junto ao Congresso Nacional. Afirma-se que com esse Sistema poderia haver um melhor processo de implantação da BNCC, melhor articulação em processos de governança educacional, redistribuição de recursos e diminuição de desigualdades regionais entre sistemas de educação.

O financiamento de tais projetos expressa a efetivação de suas metas e objetivos para a educação na América Latina: subsidia os atores locais do ativismo burguês envolvidos nos processos de popularização e difusão das propostas pedagógicas para as políticas em educação e os processos de implementação de estados e municípios destas propostas. O desenvolvimento e avaliação de CSE para a juventude se concretiza com o apoio a ações do empresariado por dentro e por fora do Estado, o que evidencia que as orientações dos OM são ordens do capital, que precisam ser negociadas e articuladas para efetivamente serem executadas em cada país.

Olhando para o financiamento de projetos do BID no BR e na ALC voltados pra CSE e educação da juventude já é possível perceber os seguintes elementos: o financiamento da atuação de OSC para promoção de tecnologia educacional/inação, de novos negócios sociais voltados para a empregabilidade e a educação infantil da população pobre, e da implementação do novo ensino médio em alguns estados do país. O que explicita diferentes formas pelas quais as CSE estão sendo difundidas, com o apoio desse OM. Ainda, é preciso olhar os investimentos, empréstimos e orientações do BID no campo da educação levando em consideração o papel histórico do banco, que através do financiamento de projetos que apresentam como justificativa uma suposta contribuição com o desenvolvimento dos países da América Latina, atua de forma preventiva contra a possibilidade de que processos revolucionários possam vir a ganhar espaço nos países do continente.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS

Analizamos três documentos desenvolvidos como estudos, livros e relatórios do banco acerca das CSE para jovens e adultos e sua relação com o mercado de trabalho.

Os documentos foram escolhidos por abordar as CSE como uma demanda do capital, direcionada para os jovens da classe trabalhadora, explanando um conceito de educação de qualidade diretamente ligado às demandas do mercado de trabalho, principalmente para o ensino médio. Estes documentos abordam a formação voltada para o desenvolvimento de CSE na escola, na educação profissional e nos locais de trabalho; assim como o papel do Estado, junto da iniciativa privada, em garantir a efetiva execução desse modelo de formação do capital para os trabalhadores.

O livro *Desconectados: habilidades, educação e empregos na América Latina* (2012) serve de referência para os dois documentos posteriormente elaborados e também analisados neste estudo, o relatório *Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables* (2018) e o estudo *El rol de las habilidades socioemocionales para la productividad en los mercados laborales del siglo XXI* (2019). Isto indica que o documento de 2012 ainda orienta e possui alguma linha de continuidade nos estudos mais recentes do BID.

O livro *Desconectados: habilidades, educação e empregos na América Latina*, sistematizado por Marina Bassi²⁹, Matías Busso³⁰, Sergio Urzúa³¹ e Jaime Vargas³²

²⁹ Marina Bassi é economista de educação sênior do Banco Mundial desde 2017 e conselheira da Vice-Presidência de Setores e Conhecimento do BID desde 2014. Também já foi especialista em economia de educação sênior no BID. É Doutora em Economia pela Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA) e se graduou pela Universidade de San Andreas (LINKEDIN, 2020a).

³⁰ Matias Busso é doutor em Economia pela Universidade de Michigan e economista líder do Departamento de Pesquisa do Banco Interamericano do Desenvolvimento. É também Pesquisador do Centro de Estudos Distributivos, Trabalhistas e Sociais (CEDLAS) e membro do comitê executor da Rede de Desigualdade e Pobreza da Asociación de Economía de América Latina y el Caribe (LACEA). Suas pesquisas são voltadas para o desenho de políticas públicas mais eficazes em áreas relacionadas ao trabalho, educação, produtividade e economia urbana. (BUSSO, 2020).

³¹ Sergio Urzúa é Professor Associado no departamento de economia da Universidade de Maryland. Realizou seu Doutorado em economia na universidade de Chicago, sob orientação de James Heckman. Ele é Pesquisador Associado do National Bureau of Economic Reserach (NBER), no programa e grupo de trabalho voltado à Crianças , pesquisador da IZA, um instituto da Alemanha de pesquisa internacional sobre o futuro do trabalho e da International Research Fellow do Centro Latinoamericano de políticas econômicas e sociais - Clapes-UC. Suas areas de investigação incluem economia da educação, economia laboral e desenvolvimento econômico. Sua agenda de pesquisa inclui a avaliação de intervenções sociais / políticas em economias em desenvolvimento. Segundo a versão de seu currículo de Agosto de 2020, ele também é presidente da Comissão Nacional para educação precoce no Chile e membro da comissão nacional de Produtividade do Chile. Já trabalhou como consultor no Banco Mundial, BID, OCDE e na Fundação Alas. (UNIVERSITY OF MARYLAND, 2020 e URZÚA, 2020)

³² Jaime Vargas era assessor sênior de Operações da Vice-Presidente Executiva do BID na época do documento, mas hoje não é possível encontrar nenhuma outra publicação dele no site deste OM e nem outras informações atuais sobre ele tanto no site do BID, quanto em buscas pelo navegador de internet. Mestre em economia pela Universidade de Georgetown e mestre em administração pública pela Universidade de Harvard.

(2012), busca analisar dados sobre empregabilidade e salários, relacionando-os com dados sobre escolaridade e resultados em exames como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), para realizar um diagnóstico da articulação entre escola e mercado de trabalho, como isto repercute em inserção em empregos e bons salários. Também são apresentados os resultados de duas pesquisas organizadas pelo próprio BID, com o intuito de associar os dados já estudados com as CSE. Uma é a Pesquisa sobre Trajetórias e Habilidades (*Encuesta de Trayectorias y Habilidades - ETH*), que foi realizada com trabalhadores entre 25 e 30 anos dos centros urbanos do Chile, no ano de 2008 e da Argentina, em 2010. Esta pesquisa envolveu a aplicação de uma escala de habilidade intelectual geral, sob o pretexto de realização de uma pesquisa domiciliar, para levantar quais habilidades cognitivas e socioemocionais os jovens possuem e sua relação com escolaridade e empregabilidade. É importante lembrar que o último conceito emerge na década de 1990, junto do termo competências, atribuindo a responsabilidade pelas condições para adquirir ou se manter em um emprego às características e nível de formação dos próprios trabalhadores.

A segunda pesquisa apresentada é a Pesquisa de Demanda de Habilidades (*Encuesta de Demanda de Habilidades - EDH*), realizada pelo BID com os responsáveis pela contratação de trabalhadores em empresas da Argentina, Chile e Brasil (apenas no estado de São Paulo), nos setores de alimentos, automotivo, financeiro, hoteleiro e de comércio, localizados em grandes centros urbanos, entre outubro de 2009 e janeiro de 2010, acerca das habilidades que as empresas demandam dos trabalhadores contratados, quais as mais difíceis de encontrar entre os trabalhadores e quais acreditam que a escola deveria desenvolver. O ano de realização da EDH no Brasil, evidencia alguns elementos previamente trabalhados até que se publicizasse as CSE como proposta pedagógica a ser adotada por toda a educação básica, a partir de ano de 2014.

A pesquisa trata de trabalhadores responsáveis pelos setores de contratação, chefia e donos de empresas menores como empregadores, como se todos eles fossem os responsáveis pelas condições e os postos de trabalho ofertados aos trabalhadores em posições inferiores. É preciso atentar a essa escolha de palavras que, em um primeiro momento, pode nos confundir sobre a fonte das informações utilizadas pelo BID.

Os trabalhadores de RH e as chefias ocupam cargos que tem como função preparar e ajustar a conduta dos demais trabalhadores dentro das empresas, administrando os conflitos e pressionando para o cumprimento de metas e aumento de produtividade entre os demais, com um maior grau de interiorização da subordinação e de promoção desta em seus locais de trabalho. Na mesma direção, foram recolhidos depoimentos de jovens trabalhadores em cargos inferiores, em três empresas “de grande porte” dos setores hoteleiro, financeiro e automotivo, sobre a relação entre a escola e as habilidades que precisam ter para o trabalho. Mais à frente será debatido o caráter subserviente também expresso nas falas de alguns destes trabalhadores e que foram destacadas pelo banco.

O segundo documento é um relatório intitulado *Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables*, sistematizado por Miguel Székely³³ e Liliana González Ávila³⁴ (2018) para o BID. O documento analisa a implementação de um programa de CSE denominado *Passport to success* (PTS) [Passaporte para o sucesso] em instituições profissionalizantes vinculadas à parceria para formação para o mercado de trabalho de “jovens de baixa renda”, denominada *New Employment Opportunities* (NEO) [Novas Oportunidades de Emprego], em execução na região da América Latina e do Caribe. Essa parceria iniciou em 2012 e é impulsionada pelo BID através do Fundo Multilateral de Investimentos (FUMIN) e a Divisão de

³³ Miguel Székely possui Doutorado e Mestrado em Economia pela Universidade de Oxford, Inglaterra e mestrado em políticas públicas pelo Instituto Tecnológico Autônomo do México – ITAM. Atualmente é sócio-fundador e diretor geral do Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES), no México. Atuou como subsecretário de Educação Média Superior do Governo do México de 2006 a 2010. Desenhou e promoveu durante sua gestão a Reforma Integral do Ensino Médio, que se constituiu na mudança para um modelo voltado para o “*desarrollo de tres tipos de competencias denominadas genéricas (que incluyen a las habilidades socio-emocionales/blandas/de vida), disciplinares [...] y profesionales (que se organizan en Estándares de Competencia Laboral definidos a través de un proceso de consulta con actores relevantes del sector productivo)*.” (CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS E SOCIALES, 2020). Também foi subsecretário de Planejamento e Avaliação no Ministério de Desenvolvimento Social de 2002 a 2006, membro do Comitê Técnico de Medição da Pobreza no México, atuou como chefe do Escritório de Desenvolvimento Regional no Gabinete do Presidente do México e, no período de 1996 a 2001, trabalhou como Pesquisador Econômico, Especialista no Setor Social do Departamento de Pesquisa do Banco Interamericano de Desenvolvimento, em Washington. Além disso, Székely trabalhou como pesquisador e professor do Centro de Estudos Econômicos do *El Colegio de México*, e foi professor do Instituto Tecnológico Autônomo de México e da Universidade de Oxford, na Inglaterra. No site do BID suas principais publicações são sobre pobreza, emprego, jovens e crianças (LACEA, 2020; *AMERICAS SOCIETY/ COUNCIL OF THE AMERICAS*, 2020; CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS E SOCIALES, 2020 e WILSON CENTER, 2017).

³⁴ Liliana González Ávila é graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Javeriana, especialista em administração e planejamento do desenvolvimento regional e mestra em educação pela Universidade dos Andes, na Colômbia. É consultora em educação e formação para o trabalho, fundadora e diretora executiva da consultoria “Qualificar”. Já realizou consultorias para a OIT, UNICEF e o Banco de Desenvolvimento da América Latina – CAF (LINKEDIN, 2020b).

Mercados Laborais (LMK), junto à *International Youth Foundation (IYF)*, às empresas que, segundo o próprio documento, mais empregam jovens na região - *Walmart, Caterpillar, Microsoft, CEMEX e Arcos Dorados/McDonald's* – e buscando trazer junto também as agências governamentais.

A análise se desdobra sobre a implementação do programa em cinco países: Colômbia, El Salvador, Paraguai, Peru, México e República Dominicana. Antes de ser adotado pela NEO ele já havia sido implementado na Índia, México, Argélia, Egito, Jordânia, Líbano, Marrocos, Arábia Saudita, Estado Palestino e Tunísia, todos países da periferia do capitalismo. A iniciativa promete melhorar as oportunidades de emprego através de “parcerias” público-privadas e intervenções nas instituições e programas de qualificação de jovens denominados vulneráveis, para que melhor se adequem às novas demandas do mercado de trabalho.

O terceiro documento analisado intitula-se *El rol de las habilidades socioemocionales para la productividad en los mercados laborales del siglo XXI*, sistematizado por Carlos Ospino³⁵ (2019). Trata-se de uma revisão de literatura em busca de evidências sobre o impacto do desenvolvimento de CSE na produtividade de adultos já inseridos no mercado de trabalho, para justificar a necessidade de desenvolver esse tipo de formação junto às empresas com subsídios do fundo público. Nesse documento, também se trabalha com literatura que busca identificar habilidades requeridas pelos empregadores, ou relacioná-las com bom desempenho no trabalho, destacando a demanda por trabalho em equipe, responsabilidade, determinação, participação e atitude no trabalho (CUNNINGHAM; VILLASEÑOR *apud* OSPINO, 2019, p.8; BERNIELL *et al. apud* OSPINO, 2019, p.8).

4.2 PREPARANDO A JUVENTUDE PARA O TRABALHO PRECÁRIO E O DESEMPREGO

³⁵ Carlos Gustavo Ospino Hernandez é consultor do Banco Mundial desde Setembro de 2020, fornecendo apoio analítico para os economistas responsáveis pela “Prática Global de Pobreza e Equidade” para a sub-região dos Balcãs Ocidentais. Antes disso era consultor econômico da divisão de mercados laborais do BID, desde 2016. Se graduou em Economia pela Universidade Tecnológica de Bolívar e fez Doutorado e Mestrado na mesma área pela Universidade dos Andes, ambas Colombianas. Suas áreas de interesse são econometria, dinâmica e produtividade da empresa e competências da força de trabalho e aprendizagem ao longo da vida (OSPINO, 2020 e OSPINO, 2020).

No segundo capítulo abordamos as recentes transformações no mundo do trabalho nos estudos de Antunes e Filgueiras (2020), Abílio (2020), Santos e Jakobsen (2020), que analisam as características e implicações em torno do que é conhecido como revolução 4.0. Neste momento da organização da produção capitalista, o que sobressai como elemento novo é o trabalho predominantemente regido e executado por meio das TIC, que contribuem para a intensificação e diversificação do grau de exploração do trabalho. Isto se expressa com a deterioração dos direitos trabalhistas, difusão de modalidades de trabalho parcelado, pagamento por peça, eliminação dos tempos mortos de trabalho, maior capacidade de monitoramento e controle, assim como repasse dos custos envolvidos com meios de produção para os trabalhadores.

Em seus documentos, o BID vai apresentando as características sobre quem é o público-alvo das CSE e qual o trabalho para o qual devem formar, revelando como esta proposta pedagógica vem sendo gestada em consonância com estas transformações. Nesse sentido, através de Bassi *et al.* (2012), o BID ressalta que nos estudos de transição da escola para o trabalho, o único que teria levado em consideração a influência das habilidades é o de Maxwell (2007), em que os empregos analisados “correspondem àqueles que são oferecidos durante a transição da escola para o trabalho para indivíduos com níveis reduzidos de capital humano. Em particular, nesse estudo, é examinada a demanda de habilidades em empregos iniciais de qualificação baixa” (BASSI *et al.*, 2012, p.90). A apresentação do intuito da pesquisa com recrutadores que foi abordada nesse mesmo documento afirma que ela

foi projetada especificamente para a obtenção de informações daquelas empresas que contratam jovens recém-formados egressos do ensino médio e com pouca experiência de trabalho para postos vinculados à produção de um bem ou serviço. Para tanto, a pesquisa foi realizada em setores econômicos que geralmente demandam esse tipo de trabalhadores. Além disso, a amostra procurou incluir setores de manufatura e de serviços onde predomina a atividade do setor privado (BASSI *et al.*, 2012, p.134).

As empresas na pesquisa do BID em “todos os setores selecionados apresentam um baixo grau de sindicalização, exceto no caso da indústria automotiva” (BASSI *et al.*, 2012, p. 136). Nos locais selecionados para a realização da pesquisa, ao sair do ensino médio direto para o mercado de trabalho, para o BID, os jovens se deparam com “níveis relativamente baixos de emprego, uma rotatividade alta entre postos de trabalho, salários baixos e escassez de benefícios trabalhistas” (BASSI *et al.*, 2012, p. 131). Já “a duração do desemprego para os jovens dos países da amostra é de oito meses” (BASSI *et al.*, 2012, p. 34).

O documento busca argumentar que essas condições de emprego seriam fruto da falta de competências, apresentando hipóteses e afirmações vagas de que um dia o jovem pode vir a alcançar um trabalho estável e formal desenvolvendo as CSE na escola ou no trabalho informal, pois, para o BID, (BOSCH E MALONEY, 2010 apud BASSI *et al.*, 2012, p.30), a segunda opção funcionaria como uma plataforma preparatória para um trabalho melhor. Também afirma que se poderia esperar que as CSE refletissem nos salários, que como se trata de uma habilidade com muita demanda e pouca oferta, deveriam ser oferecidos salários melhores para os trabalhadores que possuem estas habilidades. Os custos dos processos de busca e seleção de trabalhadores “adequados” e os direitos trabalhistas são apresentados como justificativas para a constatação de que não há aumento de remuneração de trabalhadores que possuiriam as CSE:

Em muitas economias existem certas regulamentações do mercado de trabalho que fazem com que o salário não transmita os sinais de que as empresas estão exigindo habilidades maiores e/ou distintas. Isso se refere particularmente às leis de indenização trabalhista, aos impostos do trabalho e aos sindicatos, que geram custos artificialmente altos de contratação e demissão (Heckman e Pagés, 2004), além do que podem induzir a uma certa inflexibilidade do salário real tanto na alta quanto na baixa (Elsby, 2009). (BASSI *et al.*, 2012, p.158).

Székely e González (2018) argumentam que o trabalho decente seria conquistado por meio do emprego formal e para isso seria necessária uma formação voltada para a aquisição das competências requeridas pelos empregadores, mas ao tratar do trabalho para o qual essa formação deverá prepará-los, apresentam todas as características do trabalho informal. Székely e González (2018, p.10) afirmam que “*Los jóvenes con competencias socioemocionales podrán enfrentar los retos del trabajo independiente, del teletrabajo, de la virtualización de interacciones y de los lapsos vacíos entre un contrato y otro.*”. Mais de uma vez afirmam que as CSE se destinam aos jovens com baixa ou média qualificação, para que assumam trabalhos emergentes, informais e aguentem uma dinâmica de rotatividade que envolve períodos de desemprego, sem trabalho. Por isso, afirmam também que as competências para a empregabilidade são “*capacidades para conseguir o crear, mantener y desarrollarse em um trabajo para otros o independiente*” (SZÉKELY; ÁVILA, 2018 p.9).

No Brasil, os direitos trabalhistas, abordados no documento de 2012 do BID, foram alvo de uma profunda contrarreforma trabalhista, aprovada no ano de 2017. Os ataques proferidos no texto se materializaram com a abertura da possibilidade de negociações individuais entre patrões e empregados prevalecerem sobre deliberações

coletivas, e ainda, que as últimas prevaleçam sobre o que consta na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O que leva a uma maior fragmentação dos trabalhadores e abre margem para que acordos sejam feitos mediante situações de assédio, ou mesmo com a atuação de sindicatos dirigidos pelo patronato. O fato desse debate aparecer no documento do BID de 2012, nos indica como os argumentos que proliferaram pela mídia e pelas federações empresariais no momento da reforma, de que os salários poderiam ser aumentados mediante a retirada de direitos trabalhistas, já vinham sendo formulados alguns anos antes por intelectuais do capital.

Nos documentos do BID a formação voltada para as competências é apresentada como algo a ser desenvolvido prioritariamente na juventude pauperizada, que pode sair em busca de um emprego enquanto ainda cursa essa etapa de ensino, ou assim que terminá-la. Essa juventude é intitulada de vulnerável como se esta fosse uma característica própria de determinado grupo de jovens e não uma condição sob a qual a maioria é colocada em função das necessidades de reprodução do capital. O uso frequente dessa terminologia nos documentos do banco é um indicativo do elemento que Mészáros (2008) aponta sobre o papel da educação nessa sociedade, que visa nos fazer internalizar como legítimos os diferentes lugares ocupados na sociedade de classes. Assim como, da relação das CSE com esse princípio educativo, o que vem sendo ressaltado nos estudos de educação que relacionam a proposta com a TCH, o aprofundamento da autorresponsabilização e do individualismo frente ao agravamento de problemas estruturais que deterioram a condição de vida do conjunto da população.

Essa juventude se depara com trabalhos iniciais de baixa qualificação, sobretudo nos setores de bens ou serviços na iniciativa privada, muitas vezes em cargos informais, de baixa remuneração, sem direitos, em cargos intermitentes e muito provavelmente sem muitas condições de se organizar através de sindicatos, visto que o alcance desses instrumentos muitas vezes se restringe aos trabalhadores que ainda se enquadram nos modelos fordistas e tayloristas de trabalho. Também é expressa a preparação dos jovens para o desemprego, com a perspectiva de alta rotatividade e escassez de vagas, e a possibilidade de a busca por trabalho não resultar efetivamente em contratação.

Embora o BID promova o argumento de que o trabalho precário e o desemprego podem ser superados com a aquisição de competências, principalmente as CSE, as pesquisas do BID apresentadas por Bassi *et al.* (2012) buscam encontrar a relação com essas competências justamente em empregos precarizados, em locais impactados pelo

desemprego e com poucas condições de organização dos trabalhadores para enfrentarem esta realidade.

Além disso, a legalização dos contratos intermitentes, pela reforma trabalhista de 2017 no Brasil, nos mostra como o emprego formal pode ter exatamente a cara da precarização para a qual o BID afirma que o jovem deve se preparar e que poderia ser superada com a aquisição de CSE. Nessa modalidade de contratação, o trabalhador recebe apenas pelas horas trabalhadas, podendo, até mesmo, nunca ser chamado a trabalhar. Em 2020, dos 142 mil novos postos de trabalho formais abertos no país, metade destes eram de contratos intermitentes³⁶.

Com uma tentativa de contrarreforma que não foi adiante no mês de setembro de 2021 e a possibilidade de uma nova tentativa a ser desenvolvida no ano de 2022, fica evidente que esse processo de precarização ainda não se esgotou. No final de 2021, foi divulgado um estudo encomendado³⁷ pelo governo Jair Bolsonaro, em que foram sugeridas 330 proposições de alterações nas leis do trabalho, com destaque para: (i) ampliação do trabalho aos domingos, com folgas sendo permitidas apenas de dois em dois meses; (ii) exclusão do vínculo empregatício para trabalhadores de aplicativos; (iii) responsabilização do trabalhador pela ausência do uso de equipamentos de proteção individual em acidentes de trabalho; (iv) fim do pagamento da multa rescisória e do seguro-desemprego; (v) e, por fim, o esvaziamento dos já frágeis instrumentos de

³⁶ Noticiado por Folha de São Paulo em matéria de Thiago Resende intitulada “Metade das vagas formais abertas em 2020 é de trabalho sem jornada e salários fixos”. A publicação de 11 de fevereiro de 2021 aborda os dados do balanço dos empregos no ano de 2020, que foi divulgado pelo Ministério da Economia, por meio do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/02/metade-das-vagas-formais-abertas-em-2020-e-de-trabalho-sem-jornada-e-salario-fixos.shtml>.

³⁷ O relatório de 262 páginas onde constam as propostas de contrarreforma foi elaborado pelo Grupo de Altos Estudos do Trabalho (GAET), instituído pela portaria nº 1001 de 4 de setembro de 2019, pelo Secretário Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia, Rogério Marinho. O grupo é composto por Bruno Silva Dalcolmo - Secretário de Trabalho à época da portaria e Coordenador-Presidente do grupo; Agostinho do Nascimento Netto - Consultor Jurídico de Direito Trabalhista - PGFN; Adolfo Sachsida - Secretário de Política Econômica do Ministério da Economia; Ricardo Paes de Barros - Professor da Cátedra do Instituto Ayrton Senna no INSPER e membro do movimento liberal “Livres” ; Carlos Henrique Leite Corseuil - Coordenador de Estudos de Trabalho do IPEA; Ives Gandra Martins Filho - Ministro do Tribunal Superior do Trabalho; Ana Luiza Fischer Teixeira de Souza Mendonça - Juíza do Trabalho do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região; Felipe Mêmolo Portela – Procurador Federal, Presidente da Fundacentro e de 2016 a 2018 foi Assessor Especial da Casa Civil da Presidência da República, auxiliando na análise técnica das contrarreformas Trabalhista, Previdenciária e Tributária; Miguel Cabrera Kauam - Diretor de Programa da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho; Helio Zyberstajn - Professor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP; Wolnei Tadeu Ferreira - Advogado Trabalhista, Sindical e Previdenciário. Relatório disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-nacional-do-trabalho/comissoes-e-grupos-de-trabalho/grupo-de-altos-estudos-do-trabalho-gaet/relatorio-do-gaet.pdf>

proteção dos trabalhadores, com a proposição do fim do poder normativo³⁸ da justiça do trabalho, da unicidade sindical e a anuência da existência de sindicatos por empresa.

O que a análise dos documentos e os fatos dos últimos anos nos revelam é que o BID está desenvolvendo estudos sobre como as competências devem preparar os jovens para suportarem a realidade do trabalho precarizado e não para que efetivamente o superem, pois tal superação dessa realidade pela grande massa de trabalhadores sobrantes e superexplorados passa, em primeiro lugar, pela possibilidade de que estes olhem para o lado e possam se reconhecer como iguais e não como concorrentes. O BID tenta produzir uma argumentação que possa ser usada para convencer a juventude de que a resignação e a acentuação da individualidade em algum momento poderão levá-los a alcançar uma promessa de emprego com um salário melhor e estabilidade. A suposta saída para a juventude é uma frágil promessa de ascensão social e melhoria de vida individual, que serve apenas para seduzi-los, enquanto efetivamente tenta prepará-los para serem dóceis mediante a intensificação da exploração, se manterem à disposição dos patrões para assumir prontamente um posto de trabalho precarizado no contexto de desemprego estrutural.

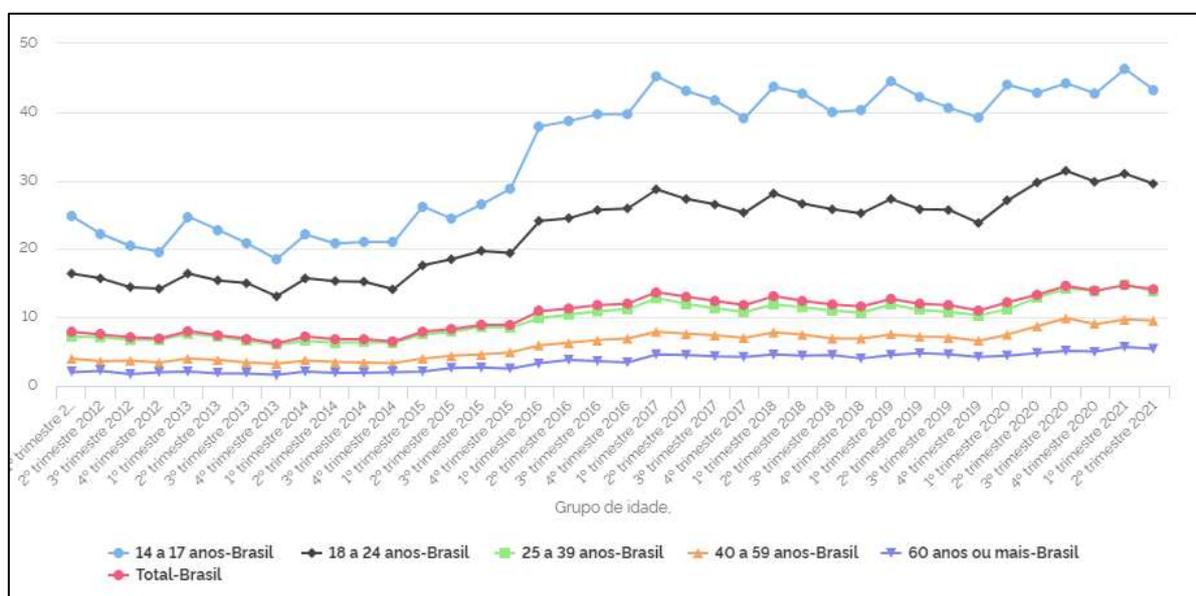
O crescimento do trabalho informal e do número de sobrantes reforça o sentido real do ajuste das CSE com a atualidade do trabalho no Brasil. Segundo a PNAD Contínua do trimestre móvel até julho de 2021, o Brasil alcançou a taxa de 40,8% de informalidade na ocupação de sua força de trabalho. Na última década o desemprego quase dobrou no país. No primeiro trimestre de 2012, ano de publicação do primeiro documento entre os que analisamos, a taxa de desocupação³⁹ dos trabalhadores

³⁸ Possibilidade de que essa instância decida sobre conflitos coletivos acerca do trabalho no Brasil, por meio do estabelecimento de normas e condições gerais.

³⁹ Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua, o IBGE aborda o desemprego como desocupação. Na metodologia adotada, o desemprego corresponde ao conjunto da população a partir dos 14 anos aptos ao trabalho, disponíveis (estudantes universitários, donas de casa, donos de pequenos negócios, entre outros, não são considerados empregados, nem desempregados, mas fora da força de trabalho e ocupados), que não estão trabalhando e tentam encontrar trabalho. Este último critério para considerar uma pessoa desocupada é bastante problemático, pois mesmo se a pessoa estiver apta para o trabalho, mas desistir de procurá-lo, ela não será considerada nos índices de desocupação. Desse modo, o critério de análise da realidade brasileira se torna o esforço individual de trabalhadores na busca por trabalho e não suas condições físicas, sociais e econômicas que lhe colocam dentro da dinâmica capitalista de venda de sua força de trabalho. Em situações em que se desiste de procurar trabalho em função da falta de condições estruturais, como por exemplo, escassez de vagas, ou falta de dinheiro para o transporte público para deixar currículos ou comparecer a uma entrevista, simplesmente exclui uma parcela da população apta a trabalhar dos índices de desemprego e desocupação. Além disso, o critério para considerar uma pessoa ocupada é que esta tenha trabalhado pelo menos uma hora completa na semana da pesquisa, sendo remunerada em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (IBGE, 2020 *apud* HEINEN, 2021). Ou seja, se na semana de referência da pesquisa a pessoa realizou um trabalho

brasileiros era de 7,9%, com pequenas quedas até o primeiro trimestre de 2015, logo em seguida a taxa de desocupação disparou, atingindo seu auge no primeiro trimestre de 2021, 14,7%. Quando divididos por idade, os índices também apresentam crescimento contínuo, com pequenas quedas, sendo que na faixa de 25 a 39 anos a linha de desenvolvimento é muito próxima do total da população brasileira, e os maiores números se apresentam na população entre 14 a 17 anos e 18 a 25 anos.

Figura 9: Série histórica da taxa de desocupação por idade do 1º trimestre de 2012 ao segundo trimestre de 2021



Fonte: IBGE (2021)

É preciso levar em conta, ainda, que a taxa de desocupação medida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), corresponde a uma parcela da superpopulação relativa, categoria desenvolvida por Marx (2013) para tratar do excesso de massa de trabalhadores produzido pelos processos de acumulação capitalista. Na análise marxiana, o excesso não se expressa apenas nos oficialmente desempregados, mas também naqueles que estão inseridos em diversas modalidades de subocupação que não lhes permite realizar todo o potencial de sua força de trabalho. Ao analisar os microdados da PNAD Contínua, Heinen (2021) demonstra que ao levar em

temporário, mesmo que tenha passado o restante do mês ou do ano desempregada, esta pessoa já não consta nos índices de desocupação. Assim, é preciso ter em mente que a metodologia adotada pelo IBGE acaba contribuindo para que se subestime o real alcance do desemprego no país.

consideração também a parcela da população que não está em busca ativa por emprego, mas estaria apta a trabalhar e algumas formas de subocupação nas modalidades de trabalho por conta-própria, doméstico, familiar auxiliar, atividades de trabalho para consumo próprio, entre outros, é possível constatar um índice de superpopulação relativa no Brasil no patamar de 50% da força de trabalho disponível no ano de 2020.

A existência de um exército de reserva é um elemento que possibilita o aprofundamento das condições de subordinação dos trabalhadores ao capital. Isso porque nos momentos em que há maior massa de trabalhadores desocupados, há maior concorrência entre estes e maiores possibilidades de o capital explorar as fragmentações históricas que vêm sendo produzidas para que os trabalhadores não se entendam enquanto classe para si, maior a tendência ao individualismo e a aceitar um ampliado grau de exploração da força de trabalho para aqueles que conseguirem ocupar uma vaga. O trabalho é intensificado não apenas porque assim é possível extrair uma parcela maior de mais-valia e diminuir o gasto com capital variável, mas também porque o trabalhador que realiza o seu trabalho e trabalho a mais, trabalho de seus colegas, funciona de forma muito mais fisiológica ao que o processo produtivo necessita, aceita com maior afinco as demandas do trabalho, ameaçado pela possibilidade de ser substituído por qualquer um do imenso contingente de trabalhadores a espera de tomar a vaga de trabalho que hoje ele ocupa.

Marx (2013) aponta que a superpopulação relativa é causa e consequência dos processos de acumulação do capital, que decorrem do avanço de sua composição técnica, visando contrarrestar a tendência da queda da taxa de lucro. O desenvolvimento tecnológico da maquinaria, no estágio de desenvolvimento do capitalismo no século XXI, expressos em processos como os da revolução 4.0, aumenta a massa de capital constante proporcionalmente à de capital variável, ou seja, a quantidade de trabalho humano para a produção de uma mercadoria continua a mesma ou diminui muito, enquanto a quantidade de equipamentos ou recursos tecnológicos necessários aumenta. Mas ainda assim, esses novos processos tecnológicos levam à formação de novos trabalhadores aptos a atenderem aos requisitos do revolucionamento da maquinaria utilizada para a produção de mercadorias, sem necessariamente incorporá-los no processo produtivo, engrossando o contingente do exército industrial de reserva. Com os processos de acumulação e concentração, os trabalhadores vão sendo repelidos, seja

com as mudanças atingindo as formas mais antigas de produção, seja com a capacidade diminuída de acolher novos trabalhadores nas formas produtivas mais novas.

Nos momentos de ascenso da acumulação capitalista, isto serve para conter a capacidade reivindicatória dos trabalhadores por melhores salários e mais empregos. Nos momentos recessivos, isto serve para aumentar o grau de individualismo e concorrência entre estes, deteriorando de forma mais expressiva a capacidade dos trabalhadores reagirem enquanto classe ao conjunto de ataques e ajustes que os capitalistas realizam para lutar contra a tendência da queda das taxas de lucro. Desse modo, as CSE se apresentam como um instrumento pedagógico extremamente afinado aos elementos de exploração e subordinação de que o capital vem fazendo uso nesta crise, contribuindo para a preparação dos trabalhadores para o apassivamento diante do capital, enquanto se digladiam pelas condições de sobrevivência entre si.

4.3 INICIATIVA PRIVADA SOBRE O ESTADO: A COORDENAÇÃO NECESSÁRIA PARA A MELHOR EXECUÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA DO CAPITAL

Ao discutir sobre porque a escola deveria responder à demanda de recrutadores e de chefias por competências os consultores do BID alegam que a diferença entre o que a escola forma e o que o mercado exige “custa caro tanto para os trabalhadores como para as empresas, que investem recursos em processos de busca, seleção e capacitação do pessoal” (BASSI *et al.*, 2012, p.172), Aqui é apresentado um argumento do capital para o uso dos padrões, para justificar a demanda por trabalhadores que já se encontrem prontamente disponíveis para assumir as vagas nos postos de trabalho. Trata-se de uma reafirmação do pressuposto capitalista que atribui à escola a responsabilidade em preparar os trabalhadores para atender aos requisitos produtivos contemporâneos.

Nesse argumento, os interesses do capital são apresentados como interesses dos trabalhadores, vitimizando o primeiro, lado a lado dos últimos, como sujeitos que sofrem as consequências quando essa responsabilidade, atribuída pelo modo de vida capitalista, não é cumprida. Essa é uma forma de difundir um pensamento que oculta o antagonismo das relações de classes, colocando trabalhadores e capitalistas como iguais, e contribui com a interiorização da subordinação. Busca-se encobrir o profundo

processo de dominação e de exploração em que os capitalistas se apropriam da mais-valia produzida pela força de trabalho como fonte de enriquecimento e, paralelamente, que a demanda por trabalhadores aptos a prontamente assumir postos de trabalho, no atual contexto, responde às tentativas de diminuir o valor da força de trabalho, o capital variável, no processo de composição do capital, aumentando o grau de exploração vigente. A narrativa burguesa que apresenta trabalhadores e capitalistas como sujeitos em iguais condições e interesses contribui para a implicação subjetiva dos trabalhadores com a subordinação vivida, pois estes acabam assumindo que propostas que aumentam o grau de exploração de sua força de trabalho poderiam ser do seu interesse, intensificando a subsunção real (ANTUNES; ALVES, 2004).

O encobrimento das relações de classes é um dos elementos que se destacam nos estudos sobre CSE que levantamos nesta pesquisa, em consonância com a linha apresentada pelo BID nos documentos em análise. Em um dos artigos apresentados no campo da avaliação psicológica é evidenciada a busca por construtos em que se identifiquem compreensões dos jovens avaliados nas quais isentam poderosos da responsabilidade por não alcançarem o que desejam (PRIMI *et al.*, 2019). No campo da educação Silva *et al.* (2021) relacionam o apagamento das relações de classe às teses que atrelam a escola ao mercado de trabalho, que já se encontravam presentes na TCH e na pedagogia das competências do início dos anos 2000, a serviço de justificar a intervenção do capital na educação. Vizotto e Corsetti (2018) relacionam as CSE ao convencimento de que as desigualdades sociais não dizem respeito às relações de classe, pois oferecem uma resposta individualista e meritocrática, como a aquisição de resiliência, para que os trabalhadores se enfrentem com os problemas vividos, fortalecendo assim, uma compreensão subjetivista da realidade.

Ainda, é importante considerar que o financiamento estatal da formação dos trabalhadores não deixa de ser uma forma do capital repassar para os trabalhadores os custos com esse processo, afinal os recursos estatais utilizados para esse fim têm origem no fundo público, que é composto pelos impostos e fundos resultantes majoritariamente do salário dos trabalhadores.

Outro argumento apresentado pelo BID é de que não há motivação para a empresa fazer as formações que necessita em termos de CSE, pois são habilidades mais gerais que podem ser transferíveis a outras empresas caso o trabalhador decida mudar de emprego. Por isso, afirma que “compete então às escolas ajudar os estudantes a

adquirir as habilidades socioemocionais que são gerais e mais transferíveis, já que as empresas parecem não ter incentivo para capacitar nesse âmbito” (BASSI *et al.*, 2012, p. 166 e 167). Este segundo argumento se acentua quando o BID, através de Ospino (2019), busca responder porque deveria haver formações de CSE nas empresas, com recursos públicos, como uma política pública, reivindicando o exemplo dos sistemas duais de ensino. Ao acionar Agosin *et al.* (2014, *apud* OSPINO, 2019), o BID propõe que a formação de CSE nessas escolas tem apresentado resultados positivos para a inserção no mercado de trabalho. Assim, o BID defende que *“la coordinación institucional entre el sector privado y el estado es necesaria para la exitosa implementación de iniciativas que permitan formar la fuerza laboral que la región necesita”* (OSPINO, 2019, p. 19). O entendimento é que o Estado é imprescindível para a formação da força de trabalho requisitada pelo Capital.

Marx (2012), ao criticar o programa de Gotha em 1875, destaca que ainda que seja importante um financiamento estatal para a educação pública, o Estado jamais deveria ficar responsável pelo conteúdo da formação, jamais deveria assumir o papel de educador do povo. Gramsci (1989) aponta que o Estado se tornou “educador”, pois a sua função, sob a direção da burguesia, foi orientada para a vontade de conformismo. O autor afirma que a burguesia, como classe dominante, se encontra em constante movimento para assimilar as demais classes a si. O que se relaciona com o encobrimento das relações de classe no argumento que apresenta capitalistas e trabalhadores como igualmente interessados na formação demandada pelos primeiros, a ser executada por meio do Estado. Desde a argumentação que visa justificar a oferta de uma educação formal estatal que atenda aos requisitos do capital, já se coloca em funcionamento a tentativa de que a classe trabalhadora internalize as concepções de mundo da classe dominante.

Nesse mesmo sentido, através de Ospino (2019), o BID apresenta algumas questões que explicitam que um dos fins da produção de evidências da relação entre CSE e a produtividade no trabalho está voltado para ajudar a justificar o uso de recursos públicos em benefício de empresas privadas, sem que isto signifique interferência na forma como as empresas administram seus negócios. Nessa linha, através de seu intelectual orgânico, o BID entende que

Identificar qué funciona y que no en la formación de habilidades socioemocionales en las firmas requerirá resolver aspectos complejos. Algunos ejemplos son: ¿Cómo justificar el uso de recursos públicos en

intervenciones que benefician a firmas particulares? [...]Cómo se dividirán las ganancias entre firmas y trabajadores de estas intervenciones sin que la política pública afecte las decisiones estratégicas de las empresas? (OSPINO, 2019, p.20).

Nos documentos, a defesa do BID da necessidade da coordenação entre administração pública e iniciativa privada para garantir o êxito da implementação de CSE no trabalho, como uma política pública, reivindicando principalmente o uso do fundo público para tal fim, remete-nos ao fato de que para os capitalistas este fundo possui um papel de manutenção das relações de produção e reprodução. Principalmente nos países de capitalismo central, no período de vigência do modelo de bem-estar social, houve um importante financiamento de políticas sociais executadas pela via do Estado. Políticas como a garantia de alimentação, moradia, saúde, aposentadoria e educação permitiram que trabalhadores atendessem aos requisitos necessários para serem produtivos, em certo momento da ascensão dos modelos fordistas e estáveis de produção. Ao mesmo tempo em que estas políticas foram conquistadas frente às expressões da luta de classes que ameaçaram colocar em xeque a continuidade do capitalismo.

Existe uma disputa histórica pelo destino destes recursos, em que trabalhadores lutam para que o seu uso se concretize na garantia de direitos sociais e fortalecimento dos serviços públicos, mas é preciso levar em consideração que com o esgotamento do ciclo de crescimento do capital, o dismantelamento dos recursos que beneficiam a classe trabalhadora vem imperando. No Brasil, além da aprovação da reforma trabalhista, anteriormente citada, também temos a reforma da previdência, aprovada em 2019 e a EC 095/2016, que congelou os recursos para o fundo público por 20 anos.

Estes elementos encontrados nos documentos do BID, também confirmam o que já vem sendo apontado por alguns estudos de educação, como os de Andrade, Neves e Piccinini (2017), que revelam que as CSE no Brasil são frutos de um movimento em que o empresariado se coloca como dirigente das propostas de educação pública, mas que só consegue efetivá-las através da representatividade e força política dos governos que assumem a autoria da proposta, sobretudo, em um contexto pós golpe de 2016. Assim como, Andrade e Gawryszewski (2018) abordam que as grandes empresas estão definindo o conteúdo da formação dos trabalhadores e utilizando o fundo público para realizar a capacitação que almejam.

Além disso, é preciso considerar que o intenso processo de reformas dos últimos anos, trabalhistas, educacionais e econômicas, indicam uma reorganização das funções do Estado como expressão do resultado das relações de poder na sociedade civil. Essa reorganização só ocorre porque a classe burguesa ampliou os processos de dominação, o que lhe vem permitindo alterar as funções do Estado para manter a acumulação privada da riqueza socialmente produzida em contexto de crise econômica.

Fenômenos como o golpe de 2016 no Brasil, que levou Michel Temer de forma ilegítima à presidência, seguido da eleição de Jair Bolsonaro, só foram possíveis porque houve inflexões nas relações de poder na sociedade civil e nas instâncias da aparelhagem estatal que possibilitaram a ruptura da política de conciliação de classes, instituída em 2003. Nessa linha, em 2013, em decorrência da rearticulação das forças burguesas e da atuação de grupos de apoio à burguesia, que funcionaram como forças auxiliares, as manifestações de rua perderam o caráter popular para expressar a nova fase do projeto autoritário de país⁴⁰. Como coerção e consenso são mesclados para o exercício da hegemonia burguesa, podemos afirmar que as forças burguesas aplicam as CSE para persuadir os trabalhadores de que se trata de uma proposta favorável a eles, buscando construir elementos de consenso na própria execução da contrarreforma.

4.4 A ATUALIZAÇÃO REQUERIDA PELO CAPITAL NO PAPEL DA ESCOLA

Nos documentos do BID são feitas diversas afirmações com o intuito de desqualificar o que consideram uma formação científico-humanista, reprovando-a por estar voltada para preparar os jovens para o ingresso no ensino superior e possuir pouca relação com as CSE e com as exigências do mercado de trabalho. Eis uma evidência veiculada no documento sistematizado por um dos intelectuais orgânicos à serviço do banco:

na atualidade, os estudantes da região que optam por uma formação humanista — que são a maioria, pois é o que o sistema educacional oferece de maneira predominante — parecem não ter uma compreensão clara do que significa e implica o mercado de trabalho em geral e o desempenho em uma ocupação ou trabalho em particular. Trabalha-se na suposição de que esses jovens estão sendo treinados para realizar estudos de nível superior e que a

⁴⁰ Agradeço as contribuições do professor André Silva Martins para a reorganização da escrita deste parágrafo.

partir daí é que ocorrerá a aproximação com o campo produtivo. A maioria das escolas — especialmente as de formação humanista — está desconectada da esfera do trabalho e da produção, não sendo, portanto capaz de preparar os alunos para responder a suas exigências (BASSI *et al.*, 2012, p.175).

Através do documento sistematizado por Bassi *et al.* (2012), o BID apresenta dados sobre o acesso aos diferentes níveis educacionais dos entrevistados da ETH no Chile e na Argentina. Trata-se de uma amostra que corresponde a faixa etária de 25 a 30 anos e apresentou um percentual de acesso ao ensino superior de 24,30% na Argentina, em 2010 e 28,91% no Chile, em 2008. Assim, mais adiante, estes autores alegam que na América Latina uma minoria alcança o ensino superior e amparados nos estudos da revista do Centro Europeu de Desenvolvimento de Formação Profissional alegam que isto ocorre

não somente por causa de restrições financeiras, institucionais ou culturais, mas porque a realidade dos desejos, capacidades, aspirações e necessidades dos jovens são muito diversas e heterogêneas, e para a grande maioria a universidade não é a resposta apropriada (CEDEFOP, 2004 *apud* BASSI *et al.*, 2012, p.176).

O argumento apresentado, trazido diretamente de estudos sobre o ensino superior dos países do centro do capitalismo, para fazer alegações sobre a periferia, tenta apresentar uma resposta que ressalta como problema do acesso ao ensino superior na América Latina as escolhas subjetivas dos jovens, falando em diversidade de forma vaga, para afastar a reflexão sobre a repercussão das desigualdades sociais nas escolhas da juventude e na oferta de ensino superior em cada país da região. Apenas nos países da amostra da entrevista feita pelo BID, há enormes diferenças no histórico, organização, relação público-privada e formas de acesso a este.

No Chile, país onde foram ofertadas 328.277 vagas em todo o ensino superior no primeiro semestre de 2008 (CENTRO DE ESTUDIOS MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2010) a restrição financeira é a condição que imperou como forma de barrar o acesso ao ensino superior desde a década de 1980, visto que a gratuidade foi extinta durante o regime ditatorial de Pinochet e esse foi o primeiro país da América Latina no qual foi implementada cobrança de mensalidades no ensino superior público, junto da expansão do ensino superior privado.

Já na Argentina, embora exista uma rede de instituições de ensino superior públicas gratuitas, e o vestibular, uma das formas de restringir a entrada de amplos setores da população, não existe como forma de acesso ao ensino universitário, há um

grande número de ingressos no ensino superior universitário, mas não necessariamente de egressos. Nesse caso, seria necessário considerar o papel dos cortes de verbas em décadas anteriores, as condições socioeconômicas dos ingressantes, entre outros elementos que poderiam contribuir para que estudantes continuem ou não seus estudos, pois o acesso à universidade é apenas uma das problemáticas em torno da possibilidade de cursá-la e concluí-la com êxito.

Ainda que no conjunto do ensino superior latino-americano houvesse abertura para que toda a população com ensino médio completo pudesse efetivamente acessar o ensino universitário e o profissionalizante de forma livre e fazer experiências nestes, para decidirem se querem ir adiante ou não com sua formação e se essa formação faz sentido para suas vidas, não significa que não há outros problemas que podem incidir sobre a decisão da juventude de acessar estas modalidades de ensino e continuar nelas, como a entrada de jovens em empregos precários, para complementar a renda de suas famílias. Ao falar sobre diversidade e heterogeneidade para tratar das necessidades dos jovens, o BID novamente busca encobrir a existência de relações de classe, que atribuem diferentes papéis sociais a serem assumidos pela juventude da classe trabalhadora.

Assim, a solução para a existência da diversidade argumentada é adequar a formação do ensino médio às exigências do capital. Nessa linha, o BID afirma: “diante dessa evidência, viu-se a necessidade de incorporar elementos da educação profissionalizante no ensino médio” (BASSI *et al.*, 2012, p.176). E a necessidade de concluir o ensino médio é apresentada nos seguintes termos:

o ensino médio é o último contato com o sistema educacional, a plataforma a partir da qual entram no mercado de trabalho. Por isso é que o sistema educacional da região tem o enorme desafio de segurar os jovens até que terminem sua formação, proporcionando-lhes as qualificações que o trabalho e a sociedade lhes exigirão depois (BASSI *et al.*, 2012, p.4).

Desse modo, vemos processos como a reforma do Ensino Médio brasileiro, em que são esvaziados conteúdos de caráter mais crítico, como as disciplinas de filosofia, sociologia, história e geografia do quadro de disciplinas obrigatórias e são incluídos itinerários formativos optativos que alteram o sentido da formação intelectual de base científica.

Na concepção do BID, as instituições de educação devem baixar as expectativas com relação à entrada de jovens no ensino superior e aumentá-las com relação à entrada

no mercado de trabalho, justificando que isto seria do interesse dos mesmos. Toda essa argumentação que busca individualizar as problemáticas de acesso ao ensino superior e o vê também, apenas no sentido da formação profissional, é agenciada em prol da mudança da função do ensino médio em termos de etapa preparatória: em vez de preparar para a entrada no ensino superior, deve preparar mais diretamente para a entrada no mercado de trabalho. O que estes argumentos ocultam é que a mudança efetiva que está em debate, diz respeito à demanda por diminuição do tempo de formação dos trabalhadores, o que se atrela à diminuição da qualificação que é exigida para a realização do trabalho, pois os processos mais complexos têm sido transferidos para a execução de tecnologias digitais, como abordado no capítulo dois desta pesquisa.

Marx aponta que a divisão do trabalho, que se inicia na manufatura e toma uma dimensão social com a entrada da maquinaria, em alguns processos leva a uma expropriação do saber dos trabalhadores, levando-os à execução de trabalhos simples que lhe permitam produzir mais mercadorias em um menor tempo, mas vai lhe tornando mais bruto e emburrecido, pois lhe desgasta com a intensificação do trabalho realizado e lhe rouba as condições de desenvolver suas funções psíquicas superiores. Assim, o atendimento aos requisitos do mercado, demandados pelo Capital por meio do receituário do BID, não é uma novidade quanto à função da escola, mas é uma atualização do seu papel histórico. E é nesse sentido que o documento afirma que a escolarização voltada para habilidades e competências é o que melhor responde às demandas do mercado.

Ao justificar a necessidade de desenvolver programas como NEO e PTS, através de Székely e González (2018, p.6), o BID aponta a existência de uma lacuna entre as demandas do setor produtivo e o que o sistema educativo está formando. Nessa linha, a educação técnica é insuficiente frente aos desafios produtivos e prejudica a formação em áreas fundamentais ao diminuir o tempo em sala de aula. Já a transmissão de conhecimento é desinteressante para os “jovens vulneráveis”, já que estes estão mais pressionados a adentrar o mercado de trabalho precocemente para complementar a renda familiar.

A orientação é que o desenvolvimento de conhecimentos devem ser aqueles considerados úteis, reduzidos às competências cognitivas, amparados pelo que o mercado demanda, pois não interessa uma formação omnilateral. Em alguns momentos do documento sistematizado por Bassi *et al.* (2012), o banco problematiza as

dificuldades da juventude para se apropriar de uma formação voltada para a aquisição de conhecimentos. Busca atrelar a pressão para a entrada no mercado de trabalho a um suposto anseio dos jovens pela aquisição das competências para o trabalho, que não encontram na escola. Assim, a educação voltada para a transmissão de conhecimentos é responsabilizada pela evasão escolar. Essa ideia fica muito evidente em outra afirmação do BID sistematizada por Székely e Ávila (2018, p.7)

Las presiones económicas de las familias, las expectativas y culturas juveniles que no logran encontrar un eco en la escuela y la falta de pertinencia de la educación que se ofrece en aulas que no han actualizado en sus contenidos, metodologías y formas de entrega, conducen al retiro de la escuela para fomentar el ingreso temprano al mercado laboral de niños y jóvenes. El énfasis en la transmisión de conocimientos, más que en el desarrollo de habilidades para la vida, es un factor que incide en la deserción escolar.

Esta argumentação serve para responsabilizar os professores e a transmissão de conhecimentos densos pelos suposto desinteresse dos estudantes e pela evasão escolar, mas é preciso levar em consideração que a concepção de conhecimento do BID, é a concepção do que o capital demanda que os trabalhadores tenham acesso, por isto a defesa da aproximação com as demandas do mercado e das empresas, como uma forma de melhorar a aquisição de conhecimentos, orientado pelos índices do PISA, que priorizam uma certa tendência sobre o domínio de português e matemática. Trata-se de uma concepção extremamente rebaixada de conhecimento, pois parte de pressupostos pragmáticos e utilitaristas, que prioriza os aspectos formais, que permitam aos trabalhadores no máximo responderem às questões imediatas da realidade e do trabalho, jogando contra o desenvolvimento das capacidades superiores psíquicas, como a capacidade de abstração. O conhecimento que o BID defende para os jovens trabalhadores da América latina, restrito àquilo que o capital necessita, é apenas o necessário para que se reproduzam os padrões morais e técnicos da força de trabalho. O destino almejado pelo capital para a juventude trabalhadora é deixá-la presa no presenteísmo.

Por isso, o Banco não discute propostas no sentido de auxiliar a superar as dificuldades com que professores e estudantes se deparam nos processos de ensino e aprendizagem. Mas direciona ao conhecimento limitado à produção de resultados, para que os sujeitos se voltem a produzir soluções aos problemas operacionais, aprofundando o pragmatismo e o utilitarismo, que são algumas das causas do problema apontado. Se há aspectos que se aproximam de um caráter intelectual e crítico na formação científico-

humanista, para o projeto do capital ele deve ser abandonado, extraindo-se apenas aquilo que permite a um sujeito responder às demandas mais imediatas no trabalho, junto ao ensino de comportamentos e sentimentos que mantenham os futuros trabalhadores aptos a suportar a alienação e o grau de exploração que estão postos.

Além disso, o BID faz uma relação superficial entre as questões sociais que levam jovens a abandonar a escola e os elementos subjetivos e culturais da adolescência. Parece até que trabalhar para ajudar no sustento da família é um mero interesse que faz parte de aspectos naturais da adolescência e não uma imposição objetiva, sobretudo nos países de capitalismo dependente, em que a transferência de recursos para a acumulação capitalista toma graus extremados e principalmente nos momentos de crise capitalista, há mecanismos, como o aumento do grau de exploração do trabalho e as políticas inflacionárias, que desvalorizam os salários dos trabalhadores, fazendo com que famílias se endividem para colocar comida na mesa e manter suas moradias⁴¹. É como se uma escola relacionada ao preparo para o mercado de trabalho pudesse proporcionar condições mais imediatas do que a aquisição de um trabalho na complementação da renda familiar e fazer com que jovens não optassem pelo abandono da escola apenas na base do convencimento e do envolvimento subjetivo. Contudo, o verdadeiro convencimento com que se está trabalhando aqui, é de que os jovens precisam aceitar esta realidade de forma resignada.

A responsabilidade que atribuem à formação escolar voltada para a transmissão de conhecimento é na verdade uma forma de afirmar que a escola tem de ser uma instituição que também deve se curvar diante das condições estruturais existentes, e que contribui para a perpetuação dessas desigualdades naturalizando-as, adotando uma concepção meritocrática e individualista de formação dos estudantes, e preparando-os para aceitar de forma resignada a ordem vigente. Esse discurso carrega consigo a noção de capital humano, que atribui a possibilidade de superação de desigualdades e condições de vida degradantes ao quanto um indivíduo possui de formação, atitudes, competências e comportamentos. Com o intuito de encobrir as relações de classe e

⁴¹ Em 14 de dezembro de 2020 a CNN Brasil publicou a matéria “Dobra endividamento por compra de comida e pagamento de aluguel, diz Serasa”. A notícia aborda o levantamento do Serasa e da *Blend New Research* que constataram crescimento dos gastos com alimentos e contas essenciais durante a pandemia. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/2020/12/14/dobra-endividamento-por-compra-de-comida-e-pagamento-de-aluguel-diz-serasa>.

omitir as determinações da acumulação do capital e as necessidades de produção e reprodução do mesmo.

Ao mesmo tempo em que indicam que a falta de formação de CSE leva a evasão escolar dos jovens e conseqüentemente a empregos informais, de grande rotatividade e que estas condições contribuem para o desemprego da juventude, para que se tornem “nem-nem” (jovens que não estão empregados, em busca de emprego ou estudando), o BID também afirma que conviver ou suportar essas condições de trabalho requer competências que os jovens não possuem:

La limitación en los trabajos disponibles para los jóvenes, la restricción para acceder a un primer empleo, las nuevas configuraciones laborales, las ocupaciones emergentes y la tendencia al trabajo por cuenta propia y a la contratación por servicios o freelance, incluso en ocupaciones de baja o media calificación, exigen competencias que no están en el repertorio de los jóvenes. (SZÉKELY; ÁVILA, 2018, p.8)

O BID tenta ocultar as conseqüências dessas problemáticas para a juventude atribuindo à própria escola, ao seu conteúdo, aos professores e à subjetividade adolescente a responsabilidade por situações como o abandono da formação e a inserção de jovens em empregos informais e precários. Apresenta então as CSE como saída para superar essas condições de vida e trabalho, como uma educação compensatória, como o passaporte que permitirá os jovens ascenderem aos empregos considerados decentes. Mas todo esse marketing cai rapidamente por terra ao atentarmos para as características do mercado de trabalho para o qual as CSE devem formar e que o próprio BID revela conhecer, sendo eles: sem direitos, em ocupações que exigem baixa ou média qualificação, com rotatividade e com períodos de desemprego que precisam ser suportados da transição de um trabalho a outro.

No documento “Desconectados”, o BID destaca algumas das perguntas realizadas por eles para analisar os dados levantados através das pesquisas EDH e ETH:

*que diferenças há entre as habilidades cognitivas e as socioemocionais em sua associação com os resultados no trabalho? [...] “qual é a diferença que a educação imprime no indivíduo para que atinja resultados? Qual é a contribuição do sistema educacional que se traduz em uma maior produtividade das pessoas mais educadas? (BASSI *et al.*, 2012, p.6)*

Estas perguntas norteadoras se articulam a uma concepção de qualidade de educação do BID, que vai sendo apresentada no documento através dos resultados do PISA e do resultado da pesquisa de demanda dos empregadores, apontando que há uma brecha “entre o que o sistema educacional oferece e o que o mercado de trabalho

procura” (BASSI *et al.*, 2012, p.93). Assim, apresentam educação de qualidade como aquela que responde ao que o mercado demanda:

ainda falta analisar até que ponto esses problemas trabalhistas, particularmente para os jovens com educação secundária, têm origem na qualidade da educação dos trabalhadores, ou seja, **na desconexão ou desvinculação** entre as habilidades que o mercado demanda e aquelas que as escolas latino-americanas continuam proporcionando (BASSI *et al.*, 2012, p. 48).

As competências em geral são apresentadas como o que vai em direção a essa concepção de qualidade. Isso fica evidenciado em outro documento do BID em que se afirma que “as habilidades e/ou capacidades representam as variáveis sobre as quais a educação atua para melhorar o desempenho da população no mercado de trabalho” (BASSI *et al.*, 2012, p.99). Entretanto, este trecho vem acompanhado de uma nota de rodapé que apresenta uma hipótese: níveis mais elevados de educação são alcançados justamente pelos que possuem boas habilidades, considerados então bons estudantes, sem necessariamente terem adquiridos novos conhecimentos. Essa formulação pode ser verificada no seguinte excerto sistematizado por intelectuais orgânicos do BID: “Os bons estudantes (com grau maior de habilidades) poderiam completar com sucesso os diferentes níveis de educação sem que o sistema exigisse deles a aquisição de novos conhecimentos” (BASSI *et al.*, 2012, p.99).

Aqui, mais uma vez, vemos como a reforma do ensino médio brasileiro e a substituição de disciplinas como geografia, história, química e física por disciplinas de projeto de vida, que dão ênfase às CSE na formação da juventude, estão afinadas com as concepções do capital que elevam a capacidade de resignação como o principal elemento formativo que deve ser oferecido à juventude. O que também é ressaltado quando apresentam o relato de um trabalhador sobre o que acredita que a empresa em que trabalha espera, com a afirmação de que “Aqui ninguém vai perder o trabalho por não saber qual é o dia da Independência do Chile, mas poderá perdê-lo caso não tenha autocontrole em situações de pressão” (BASSI *et al.*, 2012, p.155).

Esse depoimento sobre um dado factual, uma data que pode ser facilmente memorizada, expressa a concepção rebaixada de conhecimento, e da suposta “inutilidade” para assegurar o emprego. Revela uma visão de educação como memorização, limitando a compreensão do processo histórico que levou à independência e seu sentido político. Por isto também o desenvolvimento de

resiliência, autogestão, abertura as novas ideias, entre outras características subservientes significa a manutenção dos jovens exatamente onde estão, como trabalhadores alienados, desconectados da noção de historicidade e com total falta de perspectiva de um futuro melhor.

Em um país como o Chile, em que a violência da ditadura empresarial-militar atingiu o seu maior grau de violência e duração entre os processos ditatoriais que tomaram a América Latina no século passado, concomitantemente ao desenvolvimento do neoliberalismo, é no mínimo curioso que o BID use a fala de uma trabalhadora para defender o conhecimento histórico como inútil. Mesmo que a ditadura seja um fato histórico de amplo conhecimento, as suas heranças perduram por anos e estão sendo enfrentadas cinco décadas depois, a partir dos grandes atos de rua que ocorreram em 2019 pedindo um basta à degradação das condições de vida e reivindicando uma nova constituição, para superar a ainda vigente desde aquele período. Nesse caso, em especial, revela-se como pode custar caro para os trabalhadores a desvinculação com o conhecimento histórico, e o quanto pode ser útil para os projetos de contra insurgência da classe dominante.

Esses elementos, de forma geral, apontam para uma reconfiguração do papel de todos os níveis da educação formal, dirigido pelo Capital na figura do empresariado. A adequação ao mercado, a superação de lacunas e da desconexão entre a formação escolar e as empresas, são slogans que expressam a necessidade de um reajuste. A formação de competências é o que se demanda para trabalhadores que estão ingressando na força de trabalho hoje e nos próximos anos, seja para se incorporar ao trabalho precário, ou para elevar os índices de desemprego.

Isto porque, como apontado no capítulo dois, a escola nasce para atender aos requisitos produtivos capitalistas e é o que Marx nos indica ao analisar a transição da manufatura para a maquinaria. Então, não se trata de que o capital estaria orientando a necessidade de uma aproximação que nunca ocorreu direito, mas sim aperfeiçoando-a a um novo momento, em que há ciclos de crises constantes e que ocorrem em intervalos cada vez menores. No tempo presente, reivindicando que o ensino médio esteja alinhado a formação de jovens que irão se somar à massa de trabalhadores disponíveis, por isso deve ser a plataforma a colocá-los diretamente no mercado de trabalho.

Todos esses elementos, indicam que na verdade a formação profissional que está sendo defendida para o Ensino Médio, é a formação para o conformismo, a formação de uma sociabilidade neoliberal que prepara os jovens para o trabalho precário e o desemprego. Uma formação para o trabalho simples e com ênfase comportamental, para conter os sobrantes, uma formação para trabalhadores tecnicamente competentes e politicamente inofensivos (SHIROMA, 2003).

4.4.1 CSE como uma política compensatória para a juventude da classe trabalhadora

Um elemento que chama atenção no documento “Desconectados: habilidades, educação e empregos na América Latina” é a separação entre competências cognitivas e socioemocionais, explicitamente apresentadas no que parece uma tentativa de vender as CSE como uma forma de o indivíduo se sentir valorizado frente às dificuldades no aprendizado escolar “a habilidade cognitiva e aquelas de caráter socioemocional estão pouco relacionadas. Isso significa que o nível de habilidades socioemocionais de uma pessoa não diz muito sobre sua capacidade intelectual ou vice-versa”. (BASSI *et al.*, 2012, p.7).

Nesse sentido, o desenvolvimento intelectual é atribuído às capacidades cognitivas e para aqueles que não puderem desenvolvê-las, alegam que ainda podem se conformar em desenvolver as CSE, pois estas podem ser desenvolvidas em um período de tempo da vida maior que as cognitivas “Mesmo que a janela de oportunidade para influir nas habilidades relacionadas com o desenvolvimento cognitivo tenha se fechado, ainda é possível moldar outras habilidades pertinentes” (BASSI *et al.*, 2012, p.5).

Esse elemento é bastante revelador do verdadeiro sentido da ênfase dada à separação das competências cognitivas e socioemocionais em documentos como o estudo de Abed (2014) e o relatório desenvolvido pela OCDE “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (2015). Embora estas competências sejam apresentadas como em pé de igualdade em termos de importância para contribuir com as aprendizagens, tal valorização se dá ressaltando quais as contribuições de cada uma para o desenvolvimento dos estudantes:

Competências cognitivas como leitura, numeramento e letramento científico permitem as pessoas entender melhor a informação para tomar decisões e resolver problemas. Competências socioemocionais como perseverança,

estabilidade emocional e sociabilidade também são importantes. Elas permitem que as pessoas traduzam melhor as intenções em ações, estabeleçam relacionamentos positivos com a família, os amigos e a comunidade e distanciem-se de estilos de vida insalubres e de comportamentos de risco. As competências socioemocionais são tão importantes quanto as competências cognitivas para determinar os resultados (HECKMAN; STIXRUD; URZUA, 2006; KAUTZ *et al.*, 2014 *apud* OCDE, 2015, p.24).

As concepções que fragmentam as relações entre o cognitivo e o emocional vão na contramão da noção de unicidade entre desenvolvimento intelectual e afetivo apresentada por Vigotski (FACCI, 2004), assim como sua compreensão da importância do ensino escolar dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento psicológico (FACCI, 2012). Esse foi um dos primeiros aspectos que chamou a atenção e despertou a crítica das CSE no campo da psicologia escolar:

a compreensão do desenvolvimento como multidimensional não implica, portanto, as múltiplas dimensões como aspectos separados. Pelo contrário, se as características ou atributos específicos podem ser discretizados na e pela língua, isso não quer dizer que eles sejam mensuráveis isoladamente, mas que merecem ser considerados em sua dinâmica complexidade. Crianças podem ser muito persistentes em certas situações e pouco persistentes em outras. Alguns sujeitos serão extremamente atentos e interessados em certas atividades e não em outras. Algumas atividades serão capazes de despertar a criatividade em alunos de diferentes idades, em diferentes contextos. Jovens podem ser muito perseverantes em relação a certos objetivos e pouco perseverantes quando esses objetivos não são genuinamente apropriados por eles. O mesmo se aplica à criatividade, curiosidade, disciplina e outros atributos, e se torna especialmente relevante quando se pensa na escola, com a suas demandas e regras de participação, muitas vezes distantes dos valores que regem as comunidades de origem dos alunos. O desmembramento das dimensões da personalidade em competências não cognitivas induz à concepção de que tais dimensões são independentes do contexto, do conteúdo e do significado da atividade ou da situação em que se manifestam (SMOLKA *et al.*, 2015, p.233-234).

A compreensão de janelas de oportunidades, mediante as quais se atribui um período fixo para o desenvolvimento infantil baseado em períodos em que o cérebro pode se desenvolver com mais facilidade, ao responder a determinados estímulos sensoriais, desconsideram as condições históricas e sociais envolvidas no desenvolvimento e aprendizagem infantil. Mesmo no campo da neuropsicologia, essa concepção não diz respeito a um período de aprendizado que se fecha, mas sim trata de momentos em que se considera que o aprendizado seria mais favorecido, pois “quando a habilidade não é estimulada no período sensível, não significa dizer que isso não será mais possível, mas sim que será necessário mais empenho para o desenvolvimento da respectiva capacidade” (SOUZA; SANTOS, 2016, p.6). Além disso, não é considerado que as janelas de oportunidades sejam um problema para a aquisição de conhecimentos escolares, pois “é desconhecido se existem períodos críticos para o conhecimento

transmitido culturalmente, como aqueles responsáveis pela leitura e aprendizado da aritmética.” (BARSTOSZECK; BARSTOSZECK, 2007).

Essa noção de “janela de aprendizagem”, junto à diferenciação mais explícita do papel a ser cumprido pelas CSE, evidencia que o discurso propagandístico, que no Brasil dissemina a necessidade de desenvolvimento conjunto das competências cognitivas e socioemocionais e até mesmo afirma que o desenvolvimento da última fortalece a primeira, no máximo diz respeito à educação infantil. Quando se trata da formação da juventude, ele serve para justificar o abandono de maiores esforços em uma formação escolar mais consistente.

Nos trechos do BID, inicialmente destacados no início desse tópico, ainda é possível identificar a relação entre CSE e o slogan “aprendizagem ao longo da vida”, que vem sendo apontado como um horizonte por uma série de OM, com destaque para a atuação da UNESCO na propagação do mesmo (RODRIGUES, 2014). Tal slogan também é relacionado com o desenvolvimento de habilidades no documento “*El rol de las habilidades socioemocionales para la productividad en los mercados laborales del siglo XXI*” onde se afirma que é necessário “*pensar la formación de habilidades como un aprendizaje a lo largo de la vida, con intervenciones cuidadosamente diseñadas para cada una de las etapas de la vida del trabajador*” (OSPINO, 2019, p.21).

Ao tratar do sentido que vem sendo dado à “aprendizagem ao longo” da vida desde a década de 1990, Rodrigues (2014) destaca o fato de que se trata de uma concepção que critica a função social da escola, no sentido de atribuir a responsabilidade pelos problemas vividos ao ensino tradicional, defendendo e propagando um ideário de educação flexível, comprometida com a adaptabilidade e com a coesão social. Não à toa essa noção é atrelada às CSE nos documentos do BID, podemos ver como a crítica à função social da escola por parte das organizações do capital se atualizam no tempo presente, com a desqualificação de uma formação compreendida como científico-humanista e a defesa mais explícita de que a educação se atrele às demandas do empresariado.

O BID também afirma que “pessoas com níveis medianos de competências cognitivas poderiam se destacar num conjunto de habilidades socioemocionais que contribuam para a obtenção de bons resultados no mercado de trabalho” (BASSI *et al.*, 2012, p. 129). Como demonstrado nos tópicos anteriores, esses resultados dizem mais

respeito a preparação para o trabalho precário e o desemprego, do que à uma mobilidade social dos trabalhadores com CSE.

Além disso, a aquisição de competências é tratada como um fator individual e não um elemento que tenha relação com elementos históricos e sociais. As CSE são apresentadas como uma forma de reparar supostas falhas quanto ao desenvolvimento dos indivíduos, o que nos remete aos programas de “educação compensatória” desenvolvidos na década de 1970, onde se buscava superar fatores sociais que levavam estudantes a fracassar nos processos de escolarização, com uma educação que os tornassem produtivos (FACCI, 2012). Esses programas eram orientados pela teoria da carência cultural, que falseava uma compreensão dos determinantes sociais dos problemas educacionais, mas na verdade responsabilizava as famílias e as suas condições de vida pelo baixo desempenho escolar das crianças.

A renovação do aspecto compensatório, com ênfase na formação subjetiva de aspectos como resiliência, autogestão, empatia, entre outros, junto a uma renovação da TCH, amplamente reivindicada no documento “Desconectados” como uma demanda para a formação escolar, renova o ideário de responsabilização das famílias e sua realidade socioeconômica pelo aprendizado escolar. No contexto de constantes crises do Capital, com a perda de direitos e deterioração dos serviços públicos, salários, postos de trabalho e descontrole da inflação, a deterioração das condições objetivas de reprodução da vida evidencia a classe trabalhadora como despossuída. Essa situação é atribuída a elementos subjetivos, para que se encubra a percepção sobre o verdadeiro sentido dessa condição: as expropriações burguesas da mais valia dos trabalhadores, da capacidade de estes desenvolverem-se plena e intelectualmente e das riquezas que construíram como classe historicamente.

O aspecto compensatório amplia a compreensão de que as CSE, na concepção do BID, estão alinhadas a uma atualização do papel da educação, contribuindo com formação da sociabilidade de todos os trabalhadores que passarem pela escola, estejam eles empregados ou não, para suportarem o trabalho precário e a miséria das condições de vida. O que se busca efetivamente compensar é a falta de condições objetivas para reproduzir a subsistência da classe, com condições subjetivas miseráveis para suportar essa realidade degradante. O real aspecto compensatório dessa proposta é a oferta da resignação diante da realidade, é a modulação de uma satisfação dentro de uma condição extremamente insatisfatória e inaceitável.

4.5 SEDUZINDO OS DOCENTES PARA CONTRIBUIR COM A FORMAÇÃO ALMEJADA

No documento de 2012 é apontada a necessidade de intervir junto aos professores para que se alinhem à proposta pedagógica das CSE, especulando a possibilidade de execução de um programa de incentivos aos docentes. Nessa linha, o BID afirma que este programa poderia se dar de diversas formas, como “pagamento individual por mérito/realização em avaliações, pagamento individual por habilidades e conhecimentos específicos atingidos, e compensação geral a toda a escola pelos resultados dos estudantes (incentivos grupais)” (BASSI *et al.*, 2012, p.181). O banco alega que há exemplos destes programas nos Estados Unidos, Israel, Chile e México e citam que houve intervenções como essas sendo realizadas no Brasil, em Minas Gerais⁴², São Paulo e Pernambuco⁴³ “no que se considera um dos maiores esforços de implementação desse tipo de programas em países em desenvolvimento” (BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011 *apud* BASSI *et al.*, 2012, p.183).

Estes programas de incentivo são apresentados como algo que sinalize para as escolas “que as habilidades que estão formando são altamente valorizadas pelo mercado” (BASSI *et al.*, 2012, p.180). Mas além disso, os autores destacam a compreensão de Bruns, Filmes e Patrinos (2011 *apud* BASSI *et al.*, 2012, p.181) de que a eficácia desses programas é prevista por três elementos chave, que são a controlabilidade, previsibilidade e a magnitude do estímulo. Os dois primeiros elementos são descritos da seguinte forma:

controlabilidade, isto é, se o aprimoramento da aprendizagem do aluno está sob controle total do professor ou depende de outros fatores externos que estão fora de seu domínio; previsibilidade, ou seja, a possibilidade de que o professor receba o prêmio depende de um esforço permanente; e magnitude do estímulo, ou seja, seu tamanho pode afetar a quantidade de esforço e compromisso que o professor invista em alcançar a meta (BASSI *et al.*, 2012, p.181).

⁴² A política de bônus em Minas Gerais, foi revogada durante o governo de Fernando Pimentel, em 2018.

⁴³ Em São Paulo e Pernambuco, a política de pagamento de bônus por desempenho está vigente desde 2008 para os professores da rede estadual.

Na perspectiva do BID sistematizada por Bassi *et al.* (2012), o professor deverá se responsabilizar pela implementação dessa proposta educacional do BID e levar a cabo os seus princípios de controlabilidade e previsibilidade, monitorando os estudantes, para que possa receber alguma bonificação. Este elemento nos remete ao estudo de Marin *et al.* (2017) sobre as CSE no campo da psicologia, no qual é atribuído aos professores um papel de monitoramento dos estudantes.

Ao abordar a possibilidade de sistemas de incentivos, o BID está tentando elaborar uma forma de persuadir os professores, para que colaborem com a implementação das CSE no currículo escolar. A submissão a processos avaliativos sob o manto de bonificações, significa fazer uso da lógica gerencialista para tentar suprimir a capacidade de compreensão crítica do que significa essa proposta pedagógica e tentar levar os professores a adotá-la prontamente em suas práticas, sem reflexão e contestação a respeito da origem da proposta e dos interesses aos quais ela serve. Ainda, Pereira e Evangelista (2019) desenvolvem a hipótese do professor gerenciado para abordar como o capital educador, por meio das TIC's e da CSE, aprofunda a expropriação do conhecimento docente e “[...] prescreve uma forma padronizada de atuação docente (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016), com a especificação detalhada de conteúdo, habilidades e competências que se espera dele e dos estudantes” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p.83).

Ao delegar aos professores um papel de controle sobre os estudantes e de monitoramento sobre o quanto estes desenvolvem CSE, especulando a possibilidade de uma política de bonificação contribuir para que melhor cumpram esse papel, o BID está abordando a demanda do capital de um professor que, na sala de aula, assuma as metas de conformação de uma nova sociabilidade como suas, aos moldes do que o capital busca fazer com a formação de trabalhadores em geral. Por isso, além de atuar para o aprofundamento do estranhamento do professor com relação à sua atividade de trabalho, impondo que estes adotem pacotes e programas de ensino prontos, a formação inicial e continuada dos professores também é alvo de intervenções do capital.

No Brasil, a ingerência do capital tem sido materializada na aprovação da BNCC da formação docente e na negociação de formações continuadas oferecidas por APHs do capital, junto às secretarias de educação municipais e estaduais. O conteúdo da formação docente é também um elemento importante para que este seja persuadido a ser porta voz da formação demandada pelo capital para a juventude. Por isto, embora não

esteja diretamente relacionada às CSE, é preciso considerar o papel da predominância da oferta da formação de professores por universidades privadas e EAD⁴⁴ nas condições que levam à adesão ou resistência docente frente às propostas pedagógicas do capital. Assim como, as mudanças nas formas de contratação docente, como o crescimento das modalidades de contratação temporária e parcial no serviço público, deixando estes trabalhadores mais vulneráveis às pressões do desemprego, que contribui para a subordinação frente às demandas capitalistas.

Na mesma direção, a responsabilização dos professores sob as condições de aprendizado dos estudantes toma outra proporção. No estudo de psicologia sobre CSE de Castro (2018) é atribuído ao docente o papel de ser um modelo comportamental, pois suas emoções e reações são tomadas como os fatores decisivos para as condições de aprendizado e bem-estar emocional na sala de aula. Assim, há também o desenvolvimento de instrumentos avaliativos que estudantes devem responder, que tem como alvo de análise o comportamento dos docentes e como este serve de apoio ou não a aquisição de CSE por parte dos estudantes, como no caso da avaliação abordada no estudo de Valentini *et al.* (2020).

No ano de 2020, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo junto do IAS e com o apoio da *Boeing* promoveu o “Prêmio Inspiração 2020 – Boas práticas para uma educação do século XXI”, que visava o reconhecimento de práticas exitosas de desenvolvimento de CSE nas escolas, premiando professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Para participar da premiação, os professores primeiro passariam por uma formação sobre CSE e em seguida seriam avaliados pelo IAS:

serão escolhidos cinco professores vencedores, que terão a oportunidade de participar de uma viagem aos Estados Unidos de caráter imersivo e formativo, com visitas a centros de inovação como a Universidade Politécnica da Flórida, a sede da Boeing em Miami e museus. “Essa viagem tem como objetivo não só dar a oportunidade aos professores de serem reconhecidos, mas também de passarem por uma experiência de imersão e inovação”, disse Viviane (IAS, 2020).

O reconhecimento de práticas consideradas exemplares na implementação das CSE, que são noticiadas, propagandeadas e como no caso acima, premiadas, também é

⁴⁴ O livro “Desventura dos professores na formação para o capital” organizado por Evangeslita *et al.* (2019) apresenta uma série de dados e considerações sobre a ascensão das matrículas privadas e EAD de professores brasileiros a partir dos anos 2000 e aponta a necessidade de compreender como esse elemento contribui para uma mudança no caráter da formação docente.

uma forma de fazer com que professores se sintam valorizados ao contribuir com a implementação dessa proposta pedagógica do capital e de colocar a sua criatividade e disposição a serviço de uma melhor implementação desta. Assim, busca-se fazer com que o professor mesmo sendo expropriado da sua relação com o conhecimento e da sua capacidade inventiva, se sinta elevado a um lugar de prestígio. Em consonância com a lógica que atribui um lugar privilegiado ao trabalhador que melhor subordina-se às demandas do capital, da qual trataremos no tópico seguinte.

4.6 ESPÍRITO DE SERVIÇO OU ESPÍRITO DÓCIL? FORMANDO UM TRABALHADOR QUE COOPERE COM O CAPITAL

No documento “*Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables*”, a partir do conceito de CSE, o BID indica unir a noção de inteligência emocional e o modelo de traços de personalidade *Big Five* às competências relacionadas ao trabalho com outras pessoas:

*una primera aproximación está ligada con el concepto de la inteligencia emocional centrada en habilidades de manejo emocional (percibir, expresar y controlar las emociones), mientras que una segunda está basada en el modelo de rasgos de personalidad, “the big five”, como los siguientes: extraversión, amabilidad, responsabilidad, estabilidad emocional y apertura a la experiencia. Una mirada combina elementos de las perspectivas anteriores, dando lugar a un concepto de competencia socioemocional que pone el acento no solo en condiciones personales que se recogen desde la mirada a lo emocional y la personalidad (**manejo de emociones, autoeficacia y autodeterminación**), sino que hace referencia también, y con la misma relevancia, a habilidades relativas a la interacción o el trabajo con los otros, tales como la conciencia social (empatía, servicio, respeto) y la **gestión de las relaciones** (liderazgo, manejo de conflictos, establecer vínculos, trabajo en equipo y colaboración) (SZÉKELY; ÁVILA, p.2, 2018, sem grifos no original).*

Ou seja, a partir do conceito de CSE seria possível fazer uma relação mais direta entre emoções e modos de ser com as demandas do mundo do trabalho, com ênfase na ideia de gestão das relações.

No documento “Desconectados: habilidades, educação e empregos na América Latina” (2012) a escala de competências aplicada em trabalhadores sob a forma de uma pesquisa domiciliar, apresenta as CSE como capacidades que levam a um comportamento amansado e ao aumento do desempenho no trabalho:

A EDH especifica três tipos de habilidades socioemocionais: (i) habilidades atitudinais, que dizem respeito à capacidade de colaborar e cooperar com os demais, controlando as emoções e evitando reações negativas no trabalho; (ii) responsabilidade e compromisso com relação aos objetivos da organização e cumprimento das tarefas designadas; e (iii) habilidades relacionadas com o atendimento ao cliente, que incluem amabilidade, boa presença e respeito, entre outras (BASSI *et al.*, 2012, p. 152 -153).

O terceiro tipo de habilidade socioemocional especificado pela pesquisa busca fazer uma relação mais direta com o comércio, por ser um dos setores priorizados na referida pesquisa. Ainda nesse documento, os autores afirmam que nos resultados da pesquisa com recrutadores das empresas “cerca de 80 % relatam que as habilidades mais difíceis de encontrar são as que têm a ver com o comportamento e as atitudes” (BASSI *et al.*, 2012, p. 133) e foram realizadas perguntas sobre “atitudes no local de trabalho, o compromisso e a responsabilidade, o bom trato com os clientes e a capacidade de trabalhar em equipe” (BASSI *et al.*, 2012, p. 149).

Na avaliação do programa PTS, os intelectuais associados ao BID, Székely e González (2018), realizaram entrevistas com estudantes, tutores e professores envolvidos no programa e empresários da região que contrataram jovens que haviam participado do PTS. Nestes relatos, os empresários destacam que o mérito da formação oferecida reside em desenvolver responsabilidade, sentido de pertencimento, interesse por aprender e pontualidade por parte dos jovens participantes do programa.

No documento “Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina” é exemplificado como as CSE podem se relacionar com o trabalho nas áreas que são priorizadas para estudo:

em um posto do setor automotivo em que se exija um alto grau de habilidades socioemocionais talvez se privilegie um elevado comprometimento com o trabalho para cobrir turnos inesperados. Em contrapartida, no setor comercial, de um trabalhador que requeira o mesmo nível de habilidades de comportamento pode-se esperar um atendimento esmerado ao cliente, além do compromisso com o trabalho (BASSI *et al.*, 2012, p. 150).

Também dão ênfase a depoimentos de trabalhadores que se mostrem prontamente dispostos à subserviência na ocupação de seus postos de trabalho:

é nisso que meus supervisores e chefes se concentram para avaliar o meu desempenho: a disposição, a empatia, o estilo e o atendimento ao cliente. Também em que não falte ao trabalho, e que, principalmente, desempenhe bem as minhas tarefas, que não se limitam a cumprir bem o horário, mas ter iniciativa e espírito de serviço. [...] Por exemplo, eu tenho que limpar esta mesa porque me pagam para isso e esta é a minha mesa, já que a designaram para mim, então, tudo bem. Mas, se tenho espírito de serviço e se acredito no trabalho em equipe, limparei também a mesa ao lado, que fica na minha passagem. [...]. Para mim e para muitos aqui são difíceis essas aptidões que

não surgem naturalmente e que, no entanto, todos dizem que são de bom senso. Eles podem me ensinar tudo e eu posso aprender tudo. Mas o bom senso, não_ (BASSI *et al.*, 2012, p. 212-213).

O “espírito de serviço” que o BID destaca na fala dessa trabalhadora, assim como a disposição para cobrir turnos inesperados, nos remete a uma disposição voluntária para extrapolar as atribuições inicialmente estipuladas para se cumprir ao ocupar um posto de trabalho, a uma prontidão incondicional para atender às demandas por aumento do grau de exploração da força de trabalho, sejam elas diretamente ou indiretamente apresentadas pelos patrões. O depoimento da trabalhadora expressa a exaltação de um espírito de subserviência, que é apresentado como “bom senso”, ou seja, referindo a subordinação e como uma conduta exemplar. Como demonstrado nos trechos mais acima que reforçam a ideia de gestão das relações e da disposição para a cooperação e colaboração, as CSE oferecem um amplo repertório que auxilia na empreitada do capital de moldar, como se fosse algo natural, uma nova fase da disciplina do trabalho, atualizando a difusão dos valores da classe dominante para a classe trabalhadora.

Assim, se ousar questionar as condições em que trabalha ou recusar-se a cobrir turnos inesperados, poderá ser dito a um trabalhador que ele não sabe colaborar, ou que está reagindo de forma negativa no trabalho, que não sabe controlar suas emoções. Mas se ele engajar-se de forma a fazer mais do que suas atribuições oficiais, há um certo compartilhamento de valores, difundidos pelas CSE, que promete lhe proporcionar o respeito e a admiração por membros de sua própria classe. O que nos remete, novamente, à implicação subjetiva que se almeja com a subsunção real do trabalho. Estes são elementos que tem implicações não somente na atividade de trabalho, constituem um modelo de ser na sociedade de classes.

É importante retomar que os termos disposição e prontidão aparecem constantemente atrelados aos projetos para intervenções pré-escolares e orientações para a educação na primeira infância, em que desde pequeno é preciso estar disposto a aprender e a entrar na próxima etapa de ensino, principalmente por meio da educação de CSE. Aqui nos parece que há uma relação entre essa prontidão para aprender e a prontidão para a colaboração no trabalho, pois no fim trata-se de ir formando uma postura subordinada em diferentes etapas da vida. O BID coloca as CSE como recurso pedagógico do capital em sua agenda, para que desde pequenos os futuros trabalhadores introjetem esses pressupostos como parte de sua formação moral. É assim que se busca

obscurer ainda mais a percepção de uma classe sobre as contradições vividas nas relações entre capital e trabalho, com implicações que também contribuem para a modelação de um conformismo social, que extrapola a subordinação para a ocupação de postos de trabalhos.

Segundo a literatura levantada no documento *El rol de las habilidades socioemocionales para la productividad en los mercados laborales del siglo XXI* (2019) 56% dos cursos ofertados no local de trabalho na América Latina⁴⁵ são voltados para o desenvolvimento das CSE (BERNIELL *et al.*, 2016 *apud* OSPINO, 2019 p. 8), as formações no local de trabalho beneficiam as grandes empresas (FLORES-LIMA *et al.*, 2014 *apud* OSPINO, 2019, p.19 e OSPINO, 2019, p.20) e fazem com que os trabalhadores se sintam fidelizados com relação à empresa, pois “*los empleados ven el entrenamiento general como un regalo por parte del empleador y ejercen un mayor esfuerzo al interpretar el regalo como una señal de una relación de largo plazo entre las partes*” (BARRET; O’CONNELL, 2001 *apud* OSPINO, 2019, p.14).

Ao ressaltar a fidelização de trabalhadores como uma das consequências das formações no local de trabalho, mais uma vez o BID expressa o intuito do capital em educar para o conformismo, vendo como um aspecto positivo que o trabalhador se sinta em dívida com seu patrão e entenda a formação como um benefício que atende aos seus interesses, que é um regalo para si mesmo. Novamente, trata-se de fazer com que os trabalhadores olhem o mundo com olhos burgueses, perdendo de vista que tal formação serve para reforçar os diferentes lugares ocupados como classe social. Trata-se de fidelizar o trabalhador com a sua própria condição subordinada. Antunes (2018) aponta que a alienação do trabalho trata de uma subjetividade estranhada com relação ao que se produz e para quem se produz, mas que nos novos modelos de trabalho “o estranhamento torna-se, então, menos despótico em aparência, mas intensamente interiorizado” (ANTUNES, 2018, p.120).

A formação do espírito de serviço, a fidelização dos trabalhadores, assim como a “constatação” de que CSE não implicam em melhores remunerações de trabalhadores, expressam uma concepção de como as CSE visam contribuir para essa interiorização do estranhamento com relação ao trabalho, que responde ao exercício de domínio burguês,

⁴⁵ Os dados foram retirados da Encuesta CAF 2015, que foi realizada nas cidades de: Buenos Aires, La Paz, São Paulo, Bogotá, Quito, Ciudad de México, Ciudad de Panamá, Lima, Montevideo y Caracas (BERNIELL *et al.*, 2016).

de como os sujeitos devem se dispor diante da intensificação das demandas dos capitais, revelam o caráter de persuasão e docilização envolvido na proposta do BID. Tal proposta revela esforços de contrainsurgência, a difusão de um “aprender a ser” marcado pela ideologia e a alienação como uma necessidade para conter a classe trabalhadora, evitar que ela perceba as determinações de classe, se revolte, e em última instância, construa um projeto de vida que lhe permita superar o delimitado pelo capital.

Ainda, a intensificação do grau de exploração aparece na discussão sobre como aumentar a produtividade de trabalhadores, foco principal e título do documento do BID assinado por Ospino (2019). O autor aponta que há evidências limitadas sobre a incidência das CSE no aumento da produtividade de trabalhadores adultos, pois muitas vezes os salários são utilizados como indicadores de análise em estudos da área que buscam compreender a efetividade das formações no trabalho, mas o crescimento de salários estaria sendo subestimado em relação ao de produtividade. Na análise marxista das condições de produção, fica evidente que a busca pela manutenção da taxa de lucro pressiona os salários para baixo, seja pelo aumento da capacidade de produzir mais mercadorias em um menor tempo, pela ampliação da jornada de trabalho, ou pelo aumento da massa de trabalhadores que compõe o exército industrial de reserva, entre outros recursos que buscam uma maior extração de mais-valia.

O BID também apresentou estudos sobre experiências de formação de outras habilidades, não as CSE, mas que avaliavam o aumento da produtividade através da observação do desempenho na realização de uma tarefa representativa, ao invés de questionários de avaliação subjetiva, para identificar os elementos relevantes para uma política pública para formação de CSE no trabalho. Os exemplos de estudos apresentados no documento sistematizado por Ospino (2019) são os seguintes: uma empresa de vendas no Chile, uma indústria têxtil na Índia e um *Call Center* na Holanda. O caso do *Call Center* explicita como pensam a avaliação da produtividade, pois o que avaliam é a diminuição do tempo de duração das chamadas realizadas pelos trabalhadores. Também apresentam um estudo sobre desempenho de chefes e lideranças em que a produtividade é medida através do monitoramento das atividades de trabalho realizadas no computador destes.

A busca por aumento de produtividade também auxilia a revelar do que se trata o espírito de serviço ressaltado mais acima, pois o capital necessita do aumento da produtividade para lutar contra a lei da tendência da queda da taxa de juros. A difusão

de ideologias que buscam proporcionar uma aparência de maior autonomia e liberdade por meio do trabalho com TIC, quando na realidade o uso destas tem mostrado sua serventia para o aumento da capacidade de extração de mais-valia, monitoramento, manipulação e controle dos trabalhadores tratam-se de investidas do capital de internalização da subordinação dos trabalhadores.

Em síntese, neste capítulo procuramos examinar as considerações do BID sobre as CSE, com o intuito de compreender sua relação com o projeto do capital para a formação de trabalhadores. Constatamos que elas respondem a um momento de aumento do exército de reserva, expresso nos índices de desemprego, na precarização das condições de trabalho e na deterioração dos direitos trabalhistas. Assim como, há um alinhamento técnico e moral da escola com os novos requisitos produtivos. O propósito do capital é preparar a classe trabalhadora para se implicar subjetivamente com o trabalho simples, majoritariamente em subocupações: aprofundando a interiorização da subordinação e promovendo uma aparência de prestígio e valorização para os trabalhadores que melhor se adequassem a essa forma de ser; naturalizando o desemprego e buscando proporcionar condições subjetivas para que se suporte o aumento da miséria expresso nessas condições de trabalho e em outros fenômenos da vida social impactados pela crise.

Desse modo, o BID também apresenta elementos que nos permitem visualizar o papel do Estado em construir um consenso em torno dessa proposta do capital, por meios coercitivos e persuasivos. As concepções do BID sobre as CSE nos permitiram aprender que estas possuem uma relevante contribuição na conformação de uma sociabilidade neoliberal, que visa produzir trabalhadores obedientes e resignados, com o intuito preventivo de conter o ímpeto de revolta. Trata-se de uma tentativa de bloquear a possibilidade de que os trabalhadores construam uma saída efetiva para os problemas impostos permanentemente pelo capital para essa classe: a luta revolucionária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa revela que a investida do capital na difusão de CSE relaciona-se à formação de uma sociabilidade neoliberal. Esta diz respeito “ao ‘conformismo social’ a que homens e mulheres são submetidos num determinado ordenamento político, econômico, social e cultural” (GRAMSCI, 1999 *apud* MARTINS, 2009), tendo seu desdobramento sobre as formas de sentir, pensar e agir.

O capital enfatiza a aprendizagem de CSE como uma solução para os jovens da classe trabalhadora. No Brasil, isto se expressa em uma série de reformas que indicam uma mudança de prioridade da educação escolar. Mas, também, essa proposta é ressaltada como uma educação para toda a vida do trabalhador, pois os intelectuais e as organizações do capital defendem que ela deve se estender da educação infantil à formação no trabalho, com financiamento estatal.

As CSE são apresentadas como uma possibilidade de superação de problemas sociais pela via da ascensão individual, mas seu propósito é a preparação subjetiva para que se aguente o trabalho precário, instável e o desemprego. Seu intuito é implicar subjetivamente os trabalhadores, fidelizando-os com a produtividade e a ordem capitalista, mantendo-os disponíveis para quando o capital necessita de sua força de trabalho e resignado quando este a dispensa como se nada fosse. Ser resiliente e tolerar a miséria imposta pelo capital em diferentes instâncias da vida, principalmente durante as crises, são competências a serem adquiridas na ótica do capital.

Vemos como no Brasil, hoje, são inúmeros os trabalhadores que sobrevivem por meio do trabalho informal e, por vezes, quase pagam para trabalhar como entregadores ou motoristas, sob o julgo de empresas estrangeiras que se recusam a assumir o seu vínculo e ingerência sobre estes trabalhadores. Esse é um dos elementos que nos permite visualizar que o avanço tecnológico, proporcionado pela revolução 4.0, é o avanço das condições de exploração e controle do capital sobre os trabalhadores empregados e o exército industrial de reserva.

Ao investigar os argumentos desenvolvidos nas pesquisas sobre CSE, nos deparamos com uma literatura do campo do trabalho que absorve a compreensão de que o desenvolvimento tecnológico capitalista produz maior liberdade para o trabalho,

buscando debater de forma naturalizada como aperfeiçoar a disposição dos trabalhadores diante do aumento da composição orgânica do capital. Silva, Neto e Gritti (2020) relacionam as CSE com o aumento de satisfação e produtividade, a colaboração no trabalho e flexibilidade para lidar com imprevisibilidades e instabilidades e incorporam elementos que encobrem as relações de classe, como o debate que assume trabalhadores como co-criadores de riquezas, esquivando-se do fato de que tal riqueza não é acessada por estes. Filgueira (2018) busca defender o papel da educação profissional, principalmente no sistema S, na inserção da formação de CSE para a juventude. O trabalho de Berlingeri (2018) reproduz o debate dos economistas da educação e dos pesquisadores vinculados ao IAS, que falam em prever comportamentos sociais e interferir na interpretação de experiências por parte dos indivíduos, o que ressalta o papel de controle social das CSE. Conforme nossa pesquisa foi se desenvolvendo, foi possível apreender que este controle social está atrelado a uma tentativa de conter a capacidade de revolta de trabalhadores por parte do capital.

Na literatura do campo da psicologia identificamos um compromisso com a promoção das CSE como uma proposta pedagógica, expresso no volume de pesquisas que abordam o desenvolvimento de testes de avaliação de CSE, com financiamento público estatal. Marin *et al.*, (2017) apresentam as CSE como preditoras do desenvolvimento e de disfunções, com ênfase na adaptação e no ajustamento social; Primi *et al.* (2019) pesquisam construtos psicológicos que se relacionam com o desenvolvimento de interações harmoniosas e colaborativas e permitam a identificação de problemas de conduta. Estes são alguns dos elementos que se destacam na literatura da área, que revelam um caráter de identificação de comportamentos docilizados na avaliação de CSE. Identifica-se que os professores também são alvos de análise de programas e avaliações de CSE, de modo a responsabilizar o seu comportamento pelas condições de aprendizagem dos estudantes. As pesquisas que abordaram a aplicação dos testes e as experiências com instrumentos de avaliação em larga escala em diferentes localidades do país, como Ceará, Brasília e Rio de Janeiro, revelaram que as CSE já foram sendo inseridas na escola antes mesmo da homologação da BNCC, de forma a ir naturalizando-as e, contribuindo para suprimir o debate e reflexão sobre a adoção dessa proposta. Ainda, a psicologia do trabalho, com ênfase organizacional, atribui ao trabalhador a responsabilidade por tratar o mal-estar decorrente, ou em contexto de trabalho, como um problema do seu mundo interno, que deve ser tratado de forma a

gerenciar suas emoções. Ou seja, esse campo da psicologia, atrela as CSE ao trabalho com emoções de forma a autodisciplinar os trabalhadores para a resignação.

Na literatura de CSE da área de educação encontramos uma série de contribuições que nos ajudam a pensar algumas chaves de compreensão das CSE. Ao delimitar a seleção de trabalhos, para aqueles que trazem elementos sobre a formação da juventude trabalhadora, nos deparamos com o foco nas implicações das CSE nos currículos das escolas como uma demanda do mercado. Há aqueles que relacionam as CSE com as políticas de empresariamento de si, com ênfase na produtividade e controle dos trabalhadores (MANFRÉ, 2020; LEMOS; MACEDO, 2019), ao aprofundamento do individualismo (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017) e a uma formação acrítica e voltada para comportamentos flexibilizados (VIZZOTO; CORSETTI, 2018). Ressaltou-se em alguns destes estudos a formação para o apassivamento (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020; ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, 2018), produzindo uma sociabilidade que contribui para manter a coesão social (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020), ditando comportamentos para a formação de sujeitos obedientes (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019) que permitem conter a classe trabalhadora (ACCIOLLY; LAMOSA, 2021).

Os elementos encontrados no conjunto da literatura selecionada para a pesquisa, nos ajudam a compreender a contribuição das CSE com a formação de uma sociabilidade neoliberal, nos permitem apreender que a educação a ser desenvolvida por meio das CSE, expressa um projeto de vida para os trabalhadores suportarem viver em uma sociedade capitalista, que “ensinar a ser” de forma resignada. Colocando relevância sobre uma educação emocional que dê suporte para que os sujeitos suportem a realidade sob a dominação capitalista, ao invés de buscar superá-la. É uma aprendizagem para toda a vida, que o Capital necessita que o Estado aplique, para que a classe dominada veja o mundo pelas lentes que interessa à classe dominante e suportem viver em uma sociedade que vilipendia a dignidade humana de diferentes formas, todos os dias.

O exame dos documentos do BID ressaltou as CSE como uma forma de preparação dos trabalhadores empregados, em subocupações e desempregados para a resignação diante da escassez e precarização dos postos de trabalho, em um contexto em que a burguesia intensifica suas expropriações sobre a vida da classe trabalhadora, afundando-a na miséria para garantir a continuidade da acumulação capitalista.

O capital, por meio do BID, busca oferecer elementos que ajudem a construir um consenso em torno da proposta e isto se reflete nos argumentos que tentam encobrir a existência de relações de classe, expressos em debates dos problemas para os quais as CSE supostamente poderiam oferecer uma resposta; assim como, no debate sobre a construção de propostas para a adesão acrítica dos docentes na execução das CSE em sala de aula. São desenvolvidos argumentos para apresentar essa proposta como de interesse dos próprios trabalhadores, prometendo a mobilidade social por meio do desenvolvimento de CSE e experienciando o trabalho precário. Estes elementos expressam seu caráter ideológico e a busca do capital em persuadir a classe trabalhadora a consensuar com suas proposições.

A argumentação em torno da atuação de governos na implementação das CSE junto do empresariado indica que mais do que orientações dos OM, estas são propostas do capital, que exige uma atualização do papel da escola, alinhando-a ao seu atual estágio de desenvolvimento. A atualização da função da escola diz respeito ao rebaixamento da relação com o conhecimento ao seu caráter pragmático e utilitarista, reduzindo-o às demandas do capital por trabalho simples e à ênfase na aprendizagem de comportamentos para a resignação. Renova-se o modelo técnico e moral da formação de trabalhadores pelo capital, com ênfase na formação comportamental do conformismo. O que responde aos esforços preventivos do capital contra a possibilidade de que a classe trabalhadora almeje forjar processos de luta insurgentes e revolucionários, muito significativos em outros momentos da crise capitalista.

Com a degradação das condições objetivas de vida, o capital visa reforçar as condições subjetivas para que os trabalhadores suportem a realidade da sociedade de classes, implicando-os subjetivamente com os valores e as necessidades da acumulação capitalista acima de qualquer valor efetivo que possua a vida da própria classe. De forma cínica, o capital impulsiona valores como colaboração, cooperação, e resiliência, como se estes fossem presentes generosamente ofertados por aqueles que estão com a vida garantida, para aqueles que precisam lutar por suas vidas todos os dias. O que buscam encobrir, é que estão formando os trabalhadores para colaborar com as metas de acumulação capitalista que destroem as condições para uma verdadeira cooperação entre trabalhadores, aquela que se constrói nos laços de coletividade e solidariedade da própria classe. A resiliência deve ser aprendida para que suportem os desmandos da

burguesia em seus ombros e em suas costas, com um sorriso no rosto, gratificados e convictos do lugar subordinado que lhes cabe na sociedade de classes.

O chamado “passaporte” para o sucesso difundido pelo BID por meio de um programa de CSE, na verdade é o ingresso para a fatalidade para a juventude trabalhadora, prometendo a esta que se gerir suas emoções de forma “eficaz”, poderá um dia chegar a uma condição de vida mais estável. Apresentada como uma possibilidade de educação compensatória para os jovens da classe trabalhadora, as CSE, para além das aparências, constituem efetivamente, estratégias para a formação de uma sociabilidade neoliberal, que visa manter a dominação capitalista em dia, viabilizando a restauração da sua condição hegemônica.

Por um lado, o BID busca difundir para a América Latina uma concepção de escola que deve estar a serviço do mercado de trabalho e persuadir a juventude de que a melhor saída para os dilemas com que se depara é se subordinar da melhor forma possível a empregos aviltantes e suportar até mesmo longos períodos de desemprego, que a adaptação ao inadaptável em algum momento vai lhe possibilitar alguma ascensão individual, reconhecimento e prestígio, em meio a deterioração geral das condições de vida. Por outro lado, essa organização sozinha não tem como garantir as condições para que o novo modelo de sociabilidade do capital de fato seja assimilado pela juventude e pelos demais sujeitos que compõem a escola. A exitosa coordenação das instâncias estatais e governamentais às demandas do capital de que trata o BID, se vincula ao exercício de hegemonia do capital, que como nos lembra Gramsci, necessita da atuação de intermediários profissionais da política.

Quando olhamos para o Brasil, é possível notar que estes intermediários se disseminam em um número cada vez maior, como expressam as redes de ativismo burguês em torno das políticas educacionais do TPE, MPB, entre outras, com destaque para a coordenação político-ideológica realizada pelo IAS. Tratam-se de grandes esforços para evitar que a classe trabalhadora perceba as determinações do capital em tempos de agudas contradições. Se a burguesia estabelece relações para controlar as possibilidades de trabalhar e viver em sociedade, expressando um projeto de vida do capital para os trabalhadores, é preciso que a classe trabalhadora construa um projeto de vida próprio, que lhe permita superar o modo de produção capitalista.

6 REFERÊNCIAS

- 3GEN. **Você sabe o que são competências socioemocionais?** 2020. Disponível em: <<https://www.3gen.com.br/2020/10/08/competencias-socioemocionais/>>. Acesso em: 16 dez. 2020.
- ABC – Academia Brasileira de Ciências. **Instituto Ayrton Senna lança Edulab21**, 2015. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/2015/05/18/instituto-ayrton-senna-lanca-edulab21/>>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- ABÍLIO, Ludmila Costhek. De motoboy invisível a entregador organizado: uberização e o trabalhador *just in time* na pandemia. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Márcio (org.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Gráfica e Editora Positiva, Brasília, p. 261 -288, 2020.
- ACCIOLY, Inny; LAMOSA; Rodrigo de Azevedo Cruz. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Revista Vértices**, v. 23, n. 3, p. 706-733, 26 ago. 2021. Disponível em: <<https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976>>. Acesso em: 09 out. 2021
- AGENDA PÚBLICA (Pará). **Transformação digital na educação pública do Pará vem se concretizando há 3 anos com o SEI**. 2020. Disponível em: <https://www.agendapublica.org.br/transformacao-digital-na-educacao-publica-do-para-vem-se-concretizando-ha-3-anos-com-o-sei/>. Acesso em: 15 maio 2021.
- ALMEIDA, Danilo. Fórum Internacional debate habilidades não cognitivas. **Portal do MEC**. 24 mar. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/forum-internacional>> Acesso em: 17 nov. 2020.
- AMERICAS SOCIETY/COUNCIL OF THE AMERICAS. **Dr. Miguel Székely**. 2020. Disponível em: <https://www.as-coa.org/speakers/dr-miguel-szekely-pardo>. Acesso em: 07 nov. 2020.
- AMPARO, Flavia Vieira da Silva do; MIRANDA, Esther Zanelli. A formação literária e a perspectiva da educação no século XXI. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 16, p. 58-69, 2019 DOI: 10.12957/pr.2019.42944. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/42944/30521>>. Acesso em 15 out. 2021
- ANDRADE, Maria Carolina Pires de; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Desventuras da educação brasileira e as ‘reformas’ atuais: educar para a produtividade do trabalho. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 105-125, 27 dez. 2018.
- ANDRADE, Maria Carolina; NEVES, Rosa Maria Correa da; PICCININI, Cláudia Lino. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO, 1. 2017, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: NIEP/MARX, 2017. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/3eLukwd>. Acesso em: 20 se. 2020.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008.

ANTUNES, Ricardo. A subjetividade operária, as reificações inocentes e as reificações estranhadas. *In*: ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 110 -126.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2ª ed., São Paulo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004

ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Márcio; A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. *In*: CIMADAMORE, Alberto; CATTANI, Antonio David (eds.) **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. CLACSO/Tomo Editorial, Porto Alegre, 2007.

ANUNCIACÃO, Luis *et al.* Factor Structure of a Social-Emotional Screening Instrument for Preschool Children. **Psico-USF**, Campinas, vol.24, n.3, jul./set. 2019

BAMBIRRA, Vânia. Ascenso y descenso del movimiento popular e insurreccional en latinoamerica. *In*: BAMBIRRA, Vânia *et al.* **Diez años de insurrección en América Latina**. Editorial Prensa Latinoamericana S. A, Chile, 1971.

BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: A substituição tecnológica no Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, vol.37, no.136, p.775-791 Campinas July/Sept. 2016.

BARSTOSZECK, Amauri Betini; BARSTOSZECK, Flavio Kulevicz. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. **EDUCERE**, v. 9, n.1, p. 7 – 32, 2007. Disponível em:

<https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/projeto_estrategico/argumentos_neurologicos_neurociencia_6_prim_anos_bartoszeck.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021

BASSI, Marina *et al.* Desconectados: habilidades, educação e empregos na América Latina. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2012.

BERLINGERI, Matheus Mascioli. **Competências socioemocionais e mercado de trabalho**: um estudo para o caso brasileiro. Dissertação (Mestrado em Economia). USP, Ribeirão Preto, 2018.

BERNIELL, Lucila *et al.* **Más habilidades para el trabajo y la vida**: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral. Disponível em:

<<https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/936/RED2016-16sep.pdf>>.

Acesso em: 10 jan. 2016

BID. Glosário, 2020. Disponível em: <<https://www.iadb.org/pt/mici/glossario>> Acesso em: 07 nov. 2020.

BID. **Marcos históricos**. Disponível em: <<https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/marcos-historicos-1959-1968%2C3617.html>>. Acesso em: 15 dez. 2021

BID. **BID e movimento Todos Pela Educação firmam parceria para ajudar a melhorar a qualidade da Educação Básica.** 2013. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2013-02-05/ensino-fundamental-no-brasil%2C10318.html>. Acesso em: 13 maio 2021.

BID. **BID financia programa inovador de educação na primeira infância para a base da pirâmide no Brasil.** 2012. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2012-01-19/educacao-para-a-base-da-piramide-no-brasil%2C9805.html>. Acesso em: 05 set. 2021.

BID. **BR-L1551 : Programa Educación para el Futuro - Paraná.** 2020. Disponível em: <https://www.iadb.org/es/project/BR-L1551>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BID. **BR-T1246 : Movimiento Todos por Educación: Nuevas Prácticas Educativas y Agenda de Política.** 2012. Disponível em: <https://www.iadb.org/es/project/BR-T1246>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BID. **CII se une ao Mind Lab para expandir o acesso a metodologias inovadoras de educação no Brasil.** 2017. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2017-02-01/cii-e-mind-lab-no-brasil%2C11713.html>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL, Congresso. Senado. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de Dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 16 jan. 2022

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 3.276, de 6 de Dezembro de 1999.** Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-atualizada-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-atualizada-pe.html) . Acesso em 10 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº1, de 27 de Outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 16 jan. 2022

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.415/2017, de Fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm . Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL, Presidência da República. Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio), 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais**, 2014. Disponível em: <<http://socioemocionais.capes.gov.br/>> Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 16 jan.2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 16 jan.2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1998. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 16 jan.2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1998. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 16 jan.2022.

BUSSO, Matias. **CV/ bio**, 2020. Disponível em: <https://www.matiabusso.org/cv>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século XXI ou uma velha proposta com nova roupagem. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 24, Ano 13, n.2, p. 113-133, jul./dez. 2015.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Pesquisadores da educação infantil criticam ideia de avaliação em programa para primeira infância**. 2011. Disponível em: <<https://campanha.org.br/noticias/2011/10/28/pesquisadores-da-educacao-infantil-criticam-ideia-de-avaliacao-em-programa-para-primeira-infancia/>>. Acesso em 31 dez. 2021

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Joana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**. V.6, n.2, mai.2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5858/585866867010/html/>>. Acesso em: 08 out. 2021

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

CASTELO, Rodrigo. O Social Liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Paulo: Expressão Popular, 2013

CASTRO, Aline Faria de. **Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1º ciclo: impacto nas emoções e no bem-estar dos alunos – um estudo exploratório**. Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de pós-graduação integrado em Psicologia, Universidade de Lisboa, 2018.

CENPEC (Pará). **Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará**. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/projetos/consorcio-desenvolvimento-integral-no-para>. Acesso em: 15 maio 2021.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS E SOCIALES (México). **¿Qué es el CEES?**, 2020. Disponível em: <https://www.cees-ease.com/que-es-el-cees.php>. Acesso em: 08 nov. 2020.

CHAVES, David; MOTTA, Vânia Cardoso; GAWRYSZEWSKY, Bruno. Programa Solução Educacional: uma formação para a resiliência em tempos de agudas contradições. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 3 p. 01-21, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/63255>. Acesso em: 10 out. 2021.

CHESNAIS, François. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, Francois (org.). **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 35-68.

CHESNAIS, François. As raízes da crise econômica mundial. **Revista Em pauta**, v.11, n.31, p.21-37, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7556>. Acesso em: 08/05/2022.

CNN BRASIL. **Dobra endividamento por compra de comida e pagamento de aluguel, diz Serasa**, 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/2020/12/14/dobra-endividamento-por-compra-de-comida-e-pagamento-de-aluguel-diz-serasa>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CRUZ, Danilo Bandeira dos Santos. O papel do CONSED no processo de formulação de políticas educacionais, no contexto do capital-imperialismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659629. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659629>. Acesso em: 05 jan. 2021.

CRUZ, Danilo Bandeira dos Santos; MARCASSA, Luciana Pedrosa. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 596-617, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6760/5244>. Acesso em: 05 jan. 2022

DEITOS, Roberto Antônio. **O PROEM e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional paranaense para o Ensino Médio e Profissional (1995- 153 1999)**. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: MEC, 1999.

- DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 27, n. 3, p.12-25, 2001 a.
- DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho in: Ministério da Saúde. **Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência**. Brasília, p. 27-37, 2001b.
- DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO, Ministerio de Educación de Chile. **Estadísticas de la Educación 2008**. Chile: Gobierno del Chile, 2010. Disponível em: <<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EstadisticasdeEducacion2008.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2022.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed.Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.
- EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n.15, jun. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/325954883_TODOS_PELA_EDUCACAO_E_O_EPISODIO_COSTIN_NO_MEC_A_PEDAGOGIA_DO_CAPITAL_EM_ACAO_NA_POLITICA_EDUCACIONAL_BRASILEIRA>. Acesso em: 28/04/2022.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Otto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia, RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Porto Alegre: FURG, 2019. v. 1, p. 87-124.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Estado, Capital e Educação: Considerações sobre Hegemonia e Redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.
- FACCI, M.G.D. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Autores Associados, Campinas, 2012.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.
- FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FILGUEIRA, Rodrigo. Reduzindo a futura lacuna de competências na América Latina e no Caribe por meio de inovações em educação aplicada. **Boletim Técnico Do Senac**, Rio de Janeiro, vol. 44, no. 3, p. 68-83, set./dez. 2018.

- FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. Boitempo Editorial, São Paulo, p. 59-78, 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio O Enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional.in
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Disponível em: < <https://bit.ly/3eIrZ5m>>, 2013. Acesso em: 3 jun. 2018.
- GALILEU, Revista (ed.). **A vez da ‘geração C’**. 2012. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI339144-17770,00-A+VEZ+DA+GERACAO+C.html>. Acesso em: 15 maio 2021.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- GOMIDE, Cibele Pacheco; ALVES, Antônio Fernando Gomes. A importância do desenvolvimento de aspectos socioemocionais para a gestão do conhecimento nas organizações. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 2, p. 122-140, 5 fev. 2018.
- GONÇALVES, Amanda Melchiotti *et al.* Competências Socioemocionais nas políticas de avaliação em larga escala e curriculares: um ajuste à formação humana voltada para o mercado de trabalho precário. **Educere et Educare**, [S.L.], v. 15, n. 35, p. 10-29, 1 jun. 2020.
- GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420-434, 27 out. 2020.
- GONDIM, Sônia; MORAIS, Franciane; BRANTES, Carolina. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**. vol.14, no.4, Florianópolis, dez. 2014.
- GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. **Cadernos do Cárcere**, volume 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**, 2.ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1993
- HECKMAN, James. **The Heckman Equation**, c2022 Disponível em: <<https://heckmanequation.org/the-heckman-equation/>> Acesso em: 10 out. 2020
- HEINEN, Vicente Loeblein. **Superpopulação relativa no Brasil: tamanho e composição entre 2012 e 2020**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico, Graduação em Ciências Econômicas, Florianópolis, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/227879/HEINEN%20-%20Superpopula%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20no%20Brasil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 13/12/2021

HELAL, Diego Henrique. Exigências Profissionais em Organizações Pós-Fordistas: das Qualificações ao Modelo de Competência. **Biblioteca do XXVI ENEGEP** - Fortaleza, CE, Outubro de 2006.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Diálogos socioemocionais**. [20--] Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html>. Acesso em: 26 nov.2020.

IAS. **Novo prêmio valoriza desenvolvimento socioemocional nas escolas do estado de SP**. 2020. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.com.br/pt-br/conteudos/novo-premio-valoriza-desenvolvimento-socioemocional-nas-escolas-do-estado-de-sp.html>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

IBGE, Divulgação trimestral. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego>. Acesso em: 02 nov. 2021.

IBGE, Séries históricas. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego>. Acesso em: 20 nov. 2021.

IGNACHEWSKI, Cynthia Lais *et al.* Capacidades e Dificuldades Socioemocionais de Crianças Antes e Após a Participação no Método FRIENDS. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 11, n. 3, p. 111-123, set./dez. 2019.

INVERNIZZI, Noela. Teoria da Competência: categorias analíticas e ideologia na compreensão dos novos processos de trabalho. **Trabalho & Educação**, v. 9, p. 115–131, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9036>> . Acesso em: 26 abr. 2021.

KUENZER, A. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. Reunião Científica Regional da Anped – ANPED SUL, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 28, n. 2, p. 2-11, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida.. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani, D; Sanfelice, L. Lombardi, J.C.(Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2ed. Campinas, Autores Associados, p. 77-96, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de. (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

LACEA. **Miguel Székely**. 2020.. Disponível em: http://www.lacea.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=94:miguel-szekely&catid=2&Itemid=101. Acesso em: 06 nov. 2020.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.24582. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582>. Acesso em: 20 out. 2021.

LIMA, Ligia Cristina Poffo. **Competências socioemocionais na educação**: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196289>>. Acesso em: 20 out. 2021.

LINKEDIN (comp.). **Liliana González Ávila**. 2020. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/liliana-gonzalez-avila/?originalSubdomain=co>. Acesso em: 06 nov. 2020

LINKEDIN (comp.). **Marina Bassi**. 2020. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/liliana-gonzalez-avila/?originalSubdomain=co>. Acesso em: 04 nov. 2020

LOUZADA, Virgínia. Accountability e educação básica na rede municipal carioca: contribuições para o debate sobre qualidade na educação. **Periferia**, vol. 6, núm. 2, julho-diciembre, 2014, pp. 41-57 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Duque de Caxias, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5521/552156370004.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

LOUZADA, Virgínia. Educação infantil no Rio de Janeiro: novos rumos, velhas ideias. **Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais**, n 38, jun. 2018. Disponível em: <<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/18/6>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

LUCERO, Ariana; SOUZA, Isabela Maciel Cerqueira de; CITTADINO, Nathalia Sodré. A criana agressiva para além do Transtorno Opositor Desafiador (TOD). **Mnemosine**, v. 17, n. 1, p. 332-348, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/61856/38845>>. Acesso em: 08/05/2022.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educao. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez., 2014.

MACHADO, Letícia Vier ; FACCI, Marilda Gonalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emooes em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?lang=pt>>. Acesso em: 07/05/2022.

MACHADO, Luc lia R. de S. Mudanas tecnológicas e a educao da classe trabalhadora. In: MACHADO, Luc lia R. de S.; NEVES, Magda de Almeida; PINTO, Ana Maria Rezende *et al.* **Trabalho e Educao**. Campinas: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. (Coletânea C.B.E.)

MACHADO, Luc lia. Educao básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educao**, Belo Horizonte v. 3, p. 15-31, 1998.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1997.

MANFRÉ, André Henrique. Escola, currículo e competências socioemocionais: uma nova governamentalidade? **Pensar Acadêmico**, Manhauçu, v. 18, n.2, p. 211-230, agosto de 2020. Disponível em: <<http://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1886>> . Acesso em: 15 out. 2021

MARIN, Angéla Helena *et al.* Competência Socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

MARINI, Ruy Mauro. **O reformismo e a contrarrevolução: estudos sobre o Chile**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. Florianópolis: Insular, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena. MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp041558.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2021

MARTINS, André Silva. Sociabilidade Neoliberal. *In*: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. (Rio de Janeiro) (org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 03 jan. 2022.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2019. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/11/tese-erikamm-final.pdf>>. Acesso em: 16 jan.2022.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELGAREJO, Mariano Moura. **A agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a educação: um estudo de acordo com a rede municipal de educação de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis, UFSC, 2017.

MELGAREJO, Mariano Moura; SHIROMA, Eneida Oto. O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Roteiro**, vol. 44, núm. 3, e20896, 2019. Universidade do Oeste de Santa Catarina DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20896>. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964717011/351964717011.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Thaline da Cunha; PEREIRA, Carla Priscila da Silva; AMBIEL, Rodolfo A. M. Produção científica em avaliação psicológica no contexto educacional: enfoque nas variáveis socioemocionais. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 14, n.3, dez. 2015.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho e Educação**, v. 6, n.3, 2008.

Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/tes/a/8vWbgtvVcjcdwWWj5rLMzRS/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 02 jan. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 64-82, jun. 2020.

MOVIMENTO COLABORA. **Sistema Nacional de Educação facilitaria a implementação da BNCC em todo o país**. 2021. Disponível em:

<https://movimentocolabora.org.br/2021/04/16/sistema-nacional-de-educacao-facilitaria-a-implementacao-da-bncc-em-todo-o-pais/>. Acesso em: 15 maio 2021.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação (Ufsm)**, Santa Maria, v. 45, p. 48-70, 14 maio 2020.

NAKANO, Tatiana de Cássia; MORAES, Isabella Bella Torre de; OLIVEIRA, Allan Waki de. Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. **Revista de Psicologia**, Vol. 37, n.2, p. 407-424, 2019.

NETO, Torquato. Poema do aviso final. *In: 50 Poemas de revolta*. Companhia das letras, p.44, 2017.

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Competências para o progresso Social: O poder das competências socioemocionais**”. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OESTREICH, Marlise. O acordo do Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Prefeitura Municipal de Florianópolis: o monitoramento da qualidade da educação e a formação continuada – implicações para a docência na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

OLIVEIRA, Ramon de. A Teoria do Capital Humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Técnico Do Senac**, v.27, n. 1, p. 26-37, 2001.

OSPINO, Carlos Gustavo. **Curriculum Vitae**, 2020. Disponível em:

<https://iadb.academia.edu/CarlosOspino/CurriculumVitae>. Acesso em: 07 nov. 2020

OSPINO, Carlos Gustavo. **Home**, 2020. Disponível em:

<https://sites.google.com/site/spinmetrics/>. Acesso em: 07 nov. 2020

OSPINO, Carlos. El rol de las habilidades socioemocionales para la productividad em los mercados laborales del siglo XXI. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2019.

PAIXÃO, Thaylla Soares. **Classe social, hegemonia e educação: análise do projeto de educação integral do Cenpec para a (re)organização da escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, p. 190, 2016.

PANCORBO, Gina; LAROS, Jacob Arie. Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) Inventory. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 27, n. 68, p. 339-347, dez. 2017.

PANIZZA, María Eugenia; CUEVASANTA, Diego; MELS, Cindy. Development and validation of a socio-emotional skills assessment instrument for sixth grade of Primary Education in Uruguay. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 37, mai. 2020.

PARÁ. IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO. **Governo e sociedade lançam Pacto pela Educação do Pará.** 2013. Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/2012/noticias.aspx?id=815>. Acesso em: 15 maio 2021.

PARANÁ. AGÊNCIA DE NOTÍCIAS. **Projeto vai trazer R\$ 400 milhões para Escolas do Futuro.** 2020. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=108196>. Acesso em: 15 maio 2021.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Editora FIOCRUZ, Rio de Janeiro, p. 67-107, 2006.

PEREIRA, Gisele Adriana Maciel; MARTÍN, Enrique Prados; LANDINI, Sônia Regina. A desigualdade educacional no ensino médio sob o fetiche das competências socioemocionais. **Brazilian Journal of Development.** v.6, n.12, p. 104007-104022, dez. 2020. Disponível em: <>. Acesso em: 10 out. 2021

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova escola e Lemann. **Movimento-Revista de educação**, n. 10, p. 65-90, 30 jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>>. Acesso em: 09 out. 2021

PRIMI, Ricardo *et al.* Mapping self-report questionnaires for socio-emotional characteristics: What do they measure? **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 36, nov. 2019.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora Rut. Educando pelas métricas do mercado: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do ensino médio. – **Preprint**, 07/05/2021 Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2239/3724>> . Acesso em: 20 out. 2021

RAMOS, Marise. A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes. In: CARVALHO, M. L. M. **Cultura, Saberes e Práticas: memórias e história da educação profissional.** Centro Paula Souza, São Paulo, 2011.

RAMOS, Marise. Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade: do conhecer ao saber ser. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, 2004.

RESENDE, Thiago. Metade das vagas formais abertas em 2020 é de trabalho sem jornada e salário fixo. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/02/metade-das-vagas-formais-abertas-em-2020-e-de-trabalho-sem-jornada-e-salario-fixos.shtml>>. Acesso em 09 jan.2022.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de. Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 2015, Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/3eNFxfJ>. Acesso em: 20 set. 2020.

RODRIGUES, Marilda Merênci. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014. v. 1, p. 203-243

RODRIGUES, José. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do Capital e a Educação Brasileira. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. II. n. 2, 1997.

RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (organizadoras). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p.15-70

SANTOS, Artur Henrique S.; JAKOBSEN, Kjeld A. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Márcio (org.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Gráfica e Editora Positiva, Brasília, p.9-30, 2020.

SANTOS, Daniel.; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**: Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi *et al.* Avaliação de competências socioemocionais: uma política educacional em questão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.6, n.6, p. 35663-35678, jun.2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11369/9484>> Acesso em: 10 out. 2021

SANTOS, Késila Queiroz; SOUZA, Calline Palma dos. A neuroeducação e suas contribuições às práticas pedagógicas contemporâneas. GT2 – Educação e Ciências Humanas e Sociamente Aplicáveis, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/1877/777>>. Acesso em 20 mai. 2021

SEKI, Allan Kenji. Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SHIROMA, E. MORAES, M.C.M. e EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto (2018). Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos Em Educação**, v. 27, n. 2, p. 88–106, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? Intermeio: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n.17, p.64-83, 2003. Disponível em: <<https://intermeio.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605/1877>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.18, n. 61, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul, 2005.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019.

SILVA, Beatriz Xavier Ferreira da; NETO, Vitória Carolina; GRITTI, Neusa Haruka Sezaki. SOFT SKILLS: rumo ao sucesso no mundo profissional. **Revista Interface Tecnológica**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 829-842, 2020. DOI: 10.31510/infa.v17i1.797. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/797>. Acesso em: 30 dez. 2021

SILVA, Giselle Souza da. Fundo público e políticas sociais: o trabalho necessário sobre a égide do capital portador de juros. *In*: II Conferência do Desenvolvimento 2011. Brasília, 2011. **Anais [...]** IPEA, Brasília 2011. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo9.pdf>>. Acesso em 22 maio 2021

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em educação escolar). UNESP, Araraquara, 2018.

SILVA, Mariléia Maria *et al.* Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/6KwwzCdYyw9fHRxrYfHwxst/>>. Acesso em: 09 out. 2021.

SITE DE NOTÍCIAS DO GOVERNO DE SÃO PAULO. **Inova Educação: ‘Projeto de Vida’ auxilia em habilidades emocionais**. 2019. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/inova-educacao-projeto-de-vida-auxilia-em-habilidades-socioemocionais/>. Acesso em: 20 maio 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.*. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, vol.36, n.130, p.219-242, mar. 2015.

SOUZA, Renata da Silva; NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Avaliação de Educação Infantil e ASQ-3: um olhar crítico. **Revista digital formação em diálogo**. Rio de Janeiro, vol. 3, nº 7, setembro de 2020. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Henrique-Nazareth/publication/348310415_AVALIACAO_DA_EDUCACAO_INFANTIL_E_ASQ-3_UM_OLHAR_CRITICO/links/5ff7663b92851c13fef7c98b/AVALIACAO-DA-EDUCACAO-INFANTIL-E-ASQ-3-UM-OLHAR-CRITICO.pdf> . Acesso em: 31 dez. 2021.

SUPERA. **Educação para o século 21 aponta caminhos para políticas públicas de ensino**. 2011. Disponível em: <<https://metodosupera.com.br/educacao-para-seculo-21-aponta-caminhos-para-politicas-publicas-de-ensino/>>. Acesso em: 01/05/2022.

SYMPLA. **XII Seminário Internacional da Rede de Gestão para Resultados**. 2019. Disponível em: https://www.sympla.com.br/xii-seminario-internacional-da-rede-de-gestao-para-resultados__717855. Acesso em: 13 maio 2021.

SZÉKELY, Miguel e ÁVILA, Liliana González. **Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales com juveneles vulnerables**. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018.

TATTER, Grace. Tennessee scraps social and emotional standards collaboration following pushback. **Chalkbeat Tennessee**, 2016. Disponível em: <<https://tn.chalkbeat.org/2016/9/7/21101473/tennessee-scraps-social-and-emotional-standards-collaboration-following-pushback>. > . Acesso em 20 dez. 2021.

TURMINA, Adriana Cláudia. **Autoajuda nas relações de trabalho: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

UNIVERSITY OF MARYLAND (comp.). **Sergio Urzua**: breve biografia. breve biografia. [20--]. Disponível em: <http://econweb.umd.edu/~urzua/bio.html>. Acesso em: 05 nov. 2020.

UOL. **Seminário educação para o século 21 – 1ª parte**. 2011. Disponível em: <<http://esporte.uol.com.br/futebol/copa-do-mundo/videos/index.htm?id=heckman-seminario-educacao-para-o-seculo-21--1-parte-04020D9A3464CC912326>>. Acesso em: 20/10/2020.

URZÚA, Sergio. **Curriculum Vitae**. 2020. Disponível em: http://econweb.umd.edu/~urzua/SergioUrzua_CV_August2020.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

VALENTE, Sabina. Competências Socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2332-2349, nov. 2020.

VALENTINI, Felipe *et al.* Development of the Inventory of Supporting for Socio-Emotional Skills, evidence of internal structure controlling for acquiescence. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, p. 1-14, 2020.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, v.35, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/NkTJp5HZgJQVjhY36kT5rpN/?lang=pt>>. Acesso em: 06/05/2022.

VIZZOTTO, Liane, CORSETTI, Berenice. A parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS) na configuração da educação municipal de Chapecó (SC). **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.3, p. 97-109, set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45407>>. Acesso em: 11 out. 2021.

WILSON CENTER. **Miguel Székely**: palestrante convidado. Palestrante Convidado. 2017. Disponível em: <https://www.wilsoncenter.org/person/miguel-szekely>. Acesso em: 07 nov. 2020.

APÊNDICE A – Produções acadêmicas selecionadas sobre Competências Socioemocionais (2014-2021)

Apêndice A

Ano	Título	Autor	Área	Instituição de pesquisa	Natureza da produção acadêmica
2014	Competências Socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho	GONDIM, Sônia Maria GUEDES; Morais, Franciane Andrade de. A. e BRANTES, Caroline dos Anjos Almeida	Psicologia	UFBA	Artigo
2015	Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global	RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de.	Educação	Unirio	Artigo
2015	A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século XXI ou uma velha proposta com nova roupagem	CAETANO, Maria Raquel.	Educação	UFRGS	Artigo
2015	O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como <i>política pública</i> : explicitando controvérsias e argumentos	SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al.	Educação e Psicologia da Educação	Unicamp e UFSCAR	Artigo
2015	Produção científica em avaliação psicológica no contexto educacional: enfoque nas variáveis socioemocionais	MOREIRA, Thaline da Cunha; PEREIRA, Carla Priscila da Silva; AMBIEL, Rodolfo A.M.	Psicologia	Universidade São Francisco	Artigo
2017	Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional	PICCININI, Cláudia Lino; NEVES, Rosa Maria Correa da; ANDRADE, Maria Carolina	Educação	UFRJ	Artigo
2017	Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico em educação: as novas políticas curriculares em exame	CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da..	Educação	UFRGS Unisinos- RS	Artigo
2017	Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) Inventory	PANCORBO, Gina; LAROS, Jacob Arie.	Psicologia	UNB e Universidade de Ghent	Artigo
2017	Competências socioemocionais: conceitos e instrumentos associados	MARIN, Angela et al.	Psicologia	Unisinos- RS	Artigo
2018	A parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS) na configuração da educação municipal de Chapecó (SC)	VIZZOTTO, Liane, CORSETTI, Berenice	Educação	IFC – Campus Concordia (SC) e Unisinos (RS)	Artigo
2018	Competências socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo	LIMA, Ligia Cristina Poffo	Educação	UFSC	Trabalho de Conclusão

	capital no século XXI				de Curso
2018	Desventuras da educação brasileira e as 'reformas' atuais: educar para a produtividade do trabalho	ANDRADE, Maria Carolina Pires de; GAWRYSZEWSKI, Bruno	Educação	UFRJ	Artigo
2018	Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1º ciclo: impacto nas emoções e no bem-estar dos alunos – um estudo exploratório	CASTRO, Aline Faria de	Psicologia	Universidade de Lisboa	Tese de Mestrado
2018	A importância do desenvolvimento de aspectos socioemocionais para a gestão do conhecimento nas organizações	GOMIDE, Cibele Pacheco; ALVES, Antônio Fernando Gomes	Psicologia e Economia	Universidade São Judas Tadeu	Artigo
2018	Competências Socioemocionais e mercado de trabalho: um estudo para o caso brasileiro	BERLINGERI, Matheus Mascioli	Economia	USP	Dissertação
2018	Reduzindo a futura lacuna de competências socioemocionais na América Latina e no Caribe por meio de inovações em educação aplicada	FILGUEIRA, Rodrigo	Engenharia da Computação e Especialista em Aprendizagem Assistida por Tecnologias Avançadas	Cintefor/OIT	Artigo
2019	A formação literária e a perspectiva da educação no século XXI	AMPARO, Flavia Vieira da Silva do; MIRANDA, Esther Zanelli	Letras	UFF	Artigo
2019	A incalibrável competência socioemocional	LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth	Educação	UERJ	Artigo
2019	Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova escola e Lemann..	PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda	Educação	UFSC	Artigo
2019	Capacidades e Dificuldades Socioemocionais de Crianças Antes e Após a Participação no Método FRIENDS	IGNACHEWSKI, Cynthia Lais; BATISTA, Ana Priscila.; TONI, Caroline Guisantes de Salvo.; PAVOSKI, Giulia Tatiana Tkaczyk	Psicologia	Unicentro	Artigo
2019	Factor Structure of a Social-Emotional Screening Instrument for Preschool Children	ANUNCIACÃO, Luis; CHEN, Chieh -Yu; PEREIRA, Danilo Assis; LANDEIRA-FERNANDEZ, J.	Psicologia	UFRJ, Universidade Nacional de Educação de Taipei, PUC-Rio e IBneuro	Artigo
2019	Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes	NAKANO, Tatiana de Cássia; MORAES, Isabella Bella Torre de; OLIVEIRA, Allan Waki de	Psicologia	PUC-Campinas	Artigo

2019	Mapping self-report questionnaires for socio-emotional characteristics: What do they measure?	PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel.; HAUCK, Nelson dos.; FRUYT, Filip; JOHN, Oliver Peter	Psicologia e Economia	Universidade São Francisco, USP, Universidade de Ghent – Bélgica, Universidade da Califórnia, Instituto Ayrton Senna e EduLab21	Artigo
2020	Competências Socioemocionais nas políticas de avaliação em larga escala e curriculares: um ajuste à formação humana voltada para o mercado de trabalho precário	GONÇALVES, Amanda Melchiotti <i>et al.</i>	Educação	Unioeste	Artigo
2020	Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional	GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio	Educação	Unioeste	Artigo
2020	Avaliação de competências socioemocionais: uma política educacional em questão.	SANTOS, Jane Eire Rigoldi <i>et al.</i>	Educação	UEM	Artigo
2020	A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais	MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André	Educação	UNESC e UFSC	Artigo
2020	A desigualdade educacional no ensino médio sob o fetiche das competências socioemocionais	PEREIRA, Gisele Adriana Maciel; MARTÍN, Enrique Prados; LANDINI, Sônia Regina	Educação	UFPR	Artigo
2020	Programa Solução Educacional: uma formação para a resiliência em tempos de agudas contradições	CHAVES, David; MOTTA, Vânia Cardoso ; GAWRYSZEWSKY, Bruno	Educação	UFRJ	Artigo
2020	Escola, currículo e competências socioemocionais: uma nova governamentalidade?	MANFRÉ, André Henrique	Educação	Unoeste	Artigo
2020	Development of the Inventory of Supporting for Socio-Emotional Skills, evidence of internal structure controlling for acquiescence	VALENTINI, Felipe <i>et al.</i>	Psicologia	Universidade São Francisco	Artigo
2020	Development and validation of a socio-emotional skills assessment instrument for sixth grade of Primary Education in Uruguay	PANIZZA, María Eugenia; CUEVASANTA, Diego	Psicologia	Universidade Católica do Uruguay e Instituto Nacional de Evaluación Educativa	Artigo
2020	Competências Socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar	VALENTE, Sabina	Psicologia e Educação	Universidade de Évora (Portugal)	Artigo

2020	<i>Soft Skills</i> : rumo ao sucesso no mundo profissional	SILVA, Beatriz Xavier Ferreira da; NETO, Vitória Carolina; GRITTI, Neusa Haruka Sezaki	Gestão de Recursos Humanos	Fatec Mogi das Cruzes	Artigo
2021	Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia	SILVA, Mariléia Maria et al.	Educação	UDESC	Artigo
2021	As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil	ACCIOLY, Inny; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz	Educação	UFRRJ e UFF	Artigo
2021	Educando pelas métricas do mercado: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do ensino médio	QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora Rut	Educação	Unicamp	Pré-print
2021	Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula	CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Joana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira.	Psicologia	UFG	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora