



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

FILIPE HAHN BARBOSA DE SOUZA

**ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM DOCUMENTOS
EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS DA FOZ DO RIO ITAJAÍ-AÇU**

Florianópolis
2025

Filipe Hahn Barbosa de Souza

**ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM DOCUMENTOS
EDUCACIONAIS, DOS MUNICÍPIOS DA FOZ DO RIO ITAJAÍ-AÇU**

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

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Diego Souza.

Florianópolis

2025

Souza, Filipe

ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM DOCUMENTOS
EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS DA FÓZ DO RIO ITAJAÍ-AÇU /
Filipe Souza ; orientador, Rodrigo Diego Souza, 2025.
115 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. 3. Currículo . 4. Competências
socioemocionais. 5. Políticas . I. Souza, Rodrigo Diego.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Filipe Hahn Barbosa de Souza

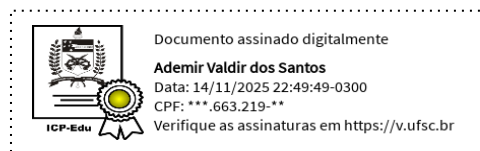
**Análise das Competências Socioemocionais em Documentos Educacionais,
dos Municípios da Foz do rio Itajaí-Açu**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 08 de outubro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

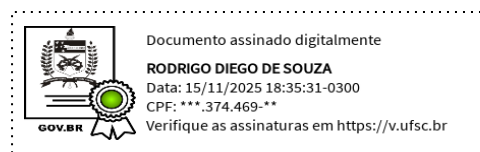
Prof^a. Patricia Laura Torriglia, Dr^a.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Marcio Magalhães da Silva, Dr.
Universidade Federal de Lavras

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. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof. Rodrigo Diego de Souza, Dr. Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador

Florianópolis, 2025.

Dedico essa dissertação à três pessoas que me ajudaram incondicionalmente: Tereza Marques Hahn - (mãe); Priscila Ane Ferreira da Silva - (namorada) e Ricardo Hahn Barbosa de Souza – (irmão). Sem essas pessoas não seria possível concluir essa jornada.

AGRADECIMENTOS

O ingresso no mestrado do PPGE da UFSC era um sonho. Posso afirmar que a conclusão dessa trajetória de dois anos de mestrado é a realização de um sonho ainda maior. Toda essa jornada envolveu a colaboração de muitas pessoas.

Agradeço a todo PPGE da UFSC: professores, técnicos e todos os trabalhadores envolvidos para a manutenção do espaço físico, assim como infraestrutura. Agradeço por todo processo de crescimento intelectual e pessoal que a trajetória do mestrado me proporcionou.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Rodrigo Diego de Souza, por ter me acolhido no programa de mestrado, assim como ter aceitado a minha proposta de pesquisa. Devo ressaltar a sua generosidade, paciência, compreensão e sempre disposto a atender as minhas dúvidas e dificuldades. Ressalto aqui meus ternos agradecimentos.

Agradeço a minha banca de qualificação e defesa – Professores: Patrícia Torriglia e Márcio Magalhães da Silva. A disponibilidade, dedicação e auxílio foram centrais para o crescimento, desenvolvimento e a conclusão da pesquisa.

Um agradecimento mais que especial para minha mãe, Tereza, por todo incentivo, auxílio e dedicação durante toda essa caminhada. A minha namorada, Priscila, por toda paciência, cuidado e afeição. Assim como agradeço ao Ricardo, meu irmão, que me acolheu em sua casa e ajudou com horas de conversa.

Agradeço ao meu primo Charles. Devo lembrar que toda essa história de cursar o mestrado em educação, inicia-se em 2016 por sugestão dele. Além disso, agradeço a ele, também, devido a sua ajuda e empenho em me auxiliar em dúvidas na escrita da dissertação. Assim como um agradecimento especial a Sionaide, sua esposa.

Agradeço a minha turma do mestrado no PPGE 2023. O tempo que passamos juntos nas disciplinas cursadas foi de grande aprendizagem e crescimento.

Novamente ressalto o agradecimento a todos que direta e indiretamente me ajudaram nessa jornada de crescimento pessoal e intelectual.

Baco não contentou-se com isso; deixando seus campos
com melhor séquito, busca os vinhedos do monte Tmolo
(...). Segue-o o cortejo usual de Sátiros e de Bacantes,
sem Sileno, contudo; torto de idade e de vinho
os camponeses da Frígia o amarraram com as guirlandas
e o conduziram a Midas (...)

Quando o rei reconhece seu companheiro de ritos,
deu em honra à chegada do hóspede um fausto banquete
que durou dez dias e o número mesmo de noites;
(...) cede ao rei o grato e fútil dom de um desejo.

Ele, que mal usaria seus dons, diz, “Faz com que tudo
que eu tocar com meu corpo converta-se em ouro brilhante”.

Assentindo ao pedido, concede-lhe o dom ruinoso

Líber, e o não ter pedido uma coisa melhor o comove.

Ledo, parte, gozando a desgraça, o herói berecínio,
testa a fé da promessa tocando tudo que via.

Mal crendo em si, da folhagem de um carvalho não alto,
colhe um verde ramo; o ramo de pronto é dourado;
pega no chão uma pedra: a pedra também fez-se ouro;

(...) Mal continha a esperança de tudo fazer transformar-se em ouro.

Assim animado, os escravos puseram-lhe a mesa
cheia de iguarias, e nada de assado faltava.

(...)ao tentar morder o alimento com ávidos dentes,
casca dourada envolvia o alimento que o dente tocava;
misturava água pura ao vinho do autor do presente,
só verias ouro fundido unindo nos lábios.

Aturdido com tal novidade, rico e infausto,
foge das riquezas e, o que há pouco amava, ora odeia.

Nada sacia a fome, de seca sede, a garganta
queima, e, com justiça, o tortura o ouro odioso.

Midas e o toque de ouro – *Metamorfoses*, Ovídio.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a incorporação das *competências socioemocionais* nos documentos curriculares dos municípios de Piçarras, Penha, Navegantes, Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Itapema, Porto Belo e Bombinhas, no estado de Santa Catarina. Em um primeiro momento a pesquisa procurou entender as motivações que levaram a implementação de tais competências no currículo, fazendo uma análise documental e bibliográfica sobre as discussões e sobre a implementação das competências e habilidades no currículo. Assim como, quais transformações nas formas de produção do capitalismo: a passagem do taylorismo/fordismo para o toyotismo; conjuntamente com a aplicação da doutrina do neoliberalismo pode influenciar mudanças no currículo escolar que desaguassem nas *competências socioemocionais*. Apresentou-se brevemente um histórico das *competências socioemocionais*. Assim como, foi analisado também, qual conteúdo está contido nas *competências socioemocionais*, propriamente o caráter comportamental de sujeição do sujeito as imposições do mercado de trabalho. Para isso, o referencial teórico e metodológico que fundamentou a pesquisa consistiu no Materialismo Histórico e Dialético, assim como Christian Laval e Pierre Dardot. Para analisar as competências socioemocionais nos documentos curriculares dos municípios da Foz do Rio Itajaí-Açu. Dentre os principais resultados da pesquisa, têm-se: (1) os princípios gerais da BNCC como estruturantes das *competências socioemocionais*; (2) as *competências socioemocionais* aparecem de forma bastante variável nos documentos, levando em consideração os documentos nacionais e estaduais que regem a confecção dos currículos municipais; (3) há municípios que estão mais desenvolvidos na implementação das *competências socioemocionais* e outros que as competências não constam nos currículos.

Palavras-chave: análise de documentos educacionais; competências socioemocionais; currículo; política curricular.

ABSTRACT

This study aims to analyze the incorporation of socio-emotional skills into the curricular documents of the cities of Piçarras, Penha, Navegantes, Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Itapema, Porto Belo and Bombinhas, in the state of Santa Catarina. Initially, the research sought to understand the motivations that led to the implementation of such skills in the curriculum, making a documentary and bibliographical analysis on the discussions and on the implementation of skills and abilities in the curriculum. As well as, which transformations in the forms of production of capitalism, the transition from Taylorism/Fordism to Toytismo, together with the application of the doctrine of neoliberalism can influence changes in the school curriculum that would lead to socio-emotional skills. A brief history of socio-emotional skills was presented. As well as, it was also analyzed what content is contained in socio-emotional skills, specifically the behavioral character of the subject's subjection to the impositions of the labor market. To this end, the theoretical and methodological framework that supported the research consisted of Historical and Dialectical Materialism just like Christian Laval and Pierre Dardot. To analyze socio-emotional competencies in the curricular documents of the municipalities of Foz do Rio Itajaí-Açu. Among the main results of the research are: (1) the general principles of the BNCC as structuring socio-emotional competencies; (2) socio-emotional competencies do not appear in a very variable way in the documents, taking into account the national and state documents that govern the preparation of municipal curricula; (3) there are municipalities that are more developed in the implementation of socio-emotional competencies and others where the competencies are not included in the curricula.

Keywords: socio-emotional skills; curriculum; education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Equação de Heckman	49
Figura 2 – Macrocompetências e as 17 Competências Socioemocionais	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Presença das competência socioemocionais no currículo do município de Piçarras	88
Quadro 2 – Presença das competência socioemocionais no currículo do município de Penha	88
Quadro 3 – Presença das competência socioemocionais no currículo do município de Navegantes	90
Quadro 4 – Presença das competência socioemocionais no currículo do município de Itajaí	90
Quadro 5 – Presença das competência socioemocionais no currículo do município de Balneário Camboriú.....	93
Quadro 6 – Presença das competência socioemocionais no currículo do município de Camboriú.....	94
Quadro 7 – Presença das competência socioemocionais no currículo do município de Itapema	95
Quadro 8 – Presença das competência socioemocionais no currículo do município de Porto Belo.....	96
Quadro 9– Presença das competência socioemocionais no currículo do município de Bombinhas	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital brasileira de Teses e dissertações
BNCC	– Base Nacional Curricular Comum
CASEL	- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	– Centro de Ciências da Educação
CSE	– Competências Socioemocionais
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
IAS	– Instituto Ayrton Senna
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação
ONG	– Organizações Não Governamentais
OPEP	- Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
TCH	– Teoria do Capital Humano
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	17
1.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL	27
1.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	29
2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: DA GÊNESE DO CONCEITO À INCORPORAÇÃO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	31
2.1 DO FORDISMO À REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: AS IMPLICAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	31
2.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA POSSÍVEL GÊNESE DO CONCEITO	55
2.3 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA BREVE HISTÓRIA	87
3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS DA FOZ DO RIO ITAJAÍ-AÇU	97
3.1 SÍNTESE	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

As transformações na organização produtiva do capitalismo que ocorreram a partir da década de setenta do século passado, com a transição do taylorismo/fordismo para reestruturação produtiva que ficou conhecida como toyotismo, se dão conjuntamente com a adoção por parte de vários governos da doutrina econômica e social do neoliberalismo. Esse contexto de mudanças interferiu na forma como a educação é gerida e na sua função social. Assim como, na relação entre o capital e o Estado. São também exigidos dos trabalhadores outras posturas e comportamentos como nos demonstra (Silva, 2018, p. 130):

(...) Com o advento do toyotismo, porém, as possibilidades de pensar e sentir da classe trabalhadora começam a ser subtraídas para que ela não possa, em momento algum, avaliar fidedignamente sua situação nem racional nem emocionalmente, tendo em vista que essa avaliação inevitavelmente resulta em descontentamento e insatisfação com a exploração e a desigualdade e, eventualmente, insubordinação e revolta. Essa subtração se faz, por exemplo, exigindo-se que as/os trabalhadoras/es sejam flexíveis e multifuncionais e executem tarefas que ocupam o seu pensamento e mobilizam os seus sentimentos continuamente, até mesmo nas atividades de lazer e, além disso, na subordinação de todas as atividades livres à esfera do consumo (Silva, 2018, p. 130).

Em vista disso, a presente pesquisa analisou de forma crítica as *competências socioemocionais* em documentos educacionais dos municípios de Piçarras, Penhas, Navegantes, Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Itapema, Porto Belo e Bombinhas, todos do estado de Santa Catarina, Brasil. Tendo como hipótese as relações entre as mudanças nas formas de produção, sua ratificação e contemporaneamente o surgimento da Indústria 4.0. Com isso a necessidade da implantação na educação das *competências socioemocionais*, a partir de uma postura liberal da sociedade, como nos demonstra Silva: “A conjuntura atual, que pode legitimar ou não a formação de competências socioemocionais nas escolas, começa a se delinear com a crise estrutural do capitalismo de 1973, agravada pela crise de 2008”, (Silva, 2018, p. 28).

As *competências socioemocionais (CSE)* foram estabelecidas na Base Nacional Curricular Comum (2018), enquanto competências, as quais reproduzimos aqui:

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, 2017, p.10).

Também é relevante ressaltar que os princípios gerais da BNCC também se harmonizam com as *competências socioemocionais*, sendo eles: o princípio ético, estético e político. Como também se harmonizam com as *competências socioemocionais* as dez competências gerais da educação básica, que também estão contidas na BNCC (2018). Com isso é possível afirmar que as *competências socioemocionais* estão permeadas por toda BNCC, e não somente nas competências oito, nove e dez.

Deve-se destacar o Relatório Faure (1972) e Relatório Delors (1993), criados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO), que abre as sendas para criação das competências socioemocionais. Ou seja, além do Estado brasileiro, há orientação de organizações internacionais para utilização dessas competências.

As competências socioemocionais são um conteúdo transversal, elas podem ser trabalhadas em diferentes disciplinas, isoladas ou conjuntamente. As *competências socioemocionais* podem ser ministradas como uma disciplina de *Educação Socioemocional*¹ ou na forma de disciplina ou oficina com título de *Projeto de vida*. Isto é, as *competências socioemocionais* aparecem de formas diversas, a depender da rede de ensino em que estão sendo trabalhadas. Deve-se previamente definir o que são as competências socioemocionais:

Capacidades individuais que (a) são manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, (b) podem ser desenvolvidas mediante experiências de aprendizagem formal e informal e (c) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida da pessoa. (OCDE, 2015, p. 34)

Porém essa definição da OCDE é por demais genérica, por isso, se faz necessário acrescentar definições das competências socioemocionais com um teor analítico. Como fica explícito nas citações abaixo:

De maneira geral, a formação de competências na escola demanda que as/os estudantes sejam levadas/os “a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos [e, no caso das competências socioemocionais, não cognitivos] (Silva, 2018, p. 28).

Assim como:

¹ A *Educação socioemocional* é uma abordagem em que as *competências socioemocionais* são ministradas não a partir de outras disciplinas como: ciências, matemática, português, por exemplo. Nesse caso a *Educação Socioemocional* torna-se uma disciplina na grade, onde a partir de um material didático próprio, são elaboradas aulas que tem como objetivo principal o treinamento e a assimilação das CSE.

Por ser utilizada nas esferas do trabalho e educação, compreende-se que, de fato, há uma apropriação econômica da noção de competência, o que leva a confirmação da estratégia de se educar as pessoas para adequação psicológica aos novos padrões de produção (Magalhães Neto, 2019, p. 08).

Com isso podemos afirmar que as *competências socioemocionais* são um tipo de treinamento comportamental, voltado para o aluno e futuro trabalhador. Com o intuito de que as emoções possam ser controladas de acordo os problemas encontrados no mundo do trabalho. Podemos afirmar que a BNCC aponta de forma indireta para as *competências socioemocionais*, baseadas em situações genéricas da realidade desse estudante trabalhador.

As competências trazidas pela BNCC (2018), assim como as definições sobre o que são as *competências socioemocionais* não são claras em relação as transformações sociais que determinaram esse novo conteúdo, como uma nova demanda escolar. Assim como, qual é o resultado esperado em conhecimentos e comportamentos que foram absorvidos pelos discentes.

A educação pública vem sofrendo uma transformação em que os conhecimentos ensinados aos estudantes estão vinculados as necessidades do mercado de trabalho, assim, a formação escolar, a partir do modelo estabelecido a partir da competências e habilidades, tem como único objetivo promover um nível mínimo de empregabilidade para os alunos. Uma das consequências disso, são preferências para o conteúdo que tenham maior possibilidade de ser utilizados no ambiente de trabalho. Entretanto os conhecimentos que não têm potencial utilitário imediato, são deixados de lado ou sistematicamente cortados. “Os objetivos [clássicos] de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional” (Laval, 2019, p. 23).

A educação é uma área na qual o capital tem atuado com o intuito de impor a sua lógica e dinâmica de acumulação pela troca objetiva de mercadorias, ou também pela justificativa ideológica de naturalizar as relações sociais (Mészáros, 2016); (Lukács, 2010). Entretanto essa pesquisa deteve-se em como as *competências socioemocionais* se apresentaram nos currículos dos municípios selecionados.

Neste contexto, é necessário entender esse novo panorama da educação e a função das *competências socioemocionais*, para que a sociedade de modo geral, porém principalmente os trabalhadores envolvidos na educação, consiga pensar e organizar estratégias e perspectivas educacionais que coadunem com seus interesses, no sentido de resistir a tais políticas, assim como buscar implementar uma política educacional voltada aos seus interesses. “É preciso lutar contra as dinâmicas desiguais que destroem as bases da escola pública” (Laval, 2019, p. 13).

Sendo assim, esta pesquisa traz no seu escopo, o propósito de desmistificar as *competências socioemocionais* para com isso buscar desenvolver formas para o enfrentamento a esse novo panorama da educação.

O problema central desta pesquisa consiste na seguinte questão: *como as competências socioemocionais foram incorporadas nos municípios da foz do rio Itajaí Açu?*

Os municípios que compõem a região da Foz do rio Itajaí Açu, no estado de Santa Catarina, Brasil, são os seguintes: Piçarras, Penha, Navegantes, Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Itapema, Porto Belo e Bombinhas; todos localizados no litoral norte do estado.

A escolha do local da pesquisa, assim como também o objeto de pesquisa tem relação com prática cotidiana do pesquisador (Triviños, 1987). Pois a região pesquisada, é também a área de atuação docente do pesquisador, que atua desde 2011 no ensino de língua portuguesa nos municípios da região, sendo desde o ano de 2020 professor efetivo do município de Bombinhas/SC.

Ressalta-se que o objeto de pesquisa é um tema relativamente recente na educação brasileira, entrando em debate, assim como, em um processo mais acelerado de implementação nas redes de ensino a partir da aprovação da versão final da BNCC no ano de 2018.

De acordo com os defensores das *competências socioemocionais*, elas poderiam ajudar os estudantes a superarem o bullying, melhorar o bem-estar, melhorar o desempenho escolar. As perguntas que a pesquisa busca responder foram suscitadas quando o autor da pesquisa deparou-se com as *competências socioemocionais* nas escolas em que atua e partir dessa realidade constata que essas competências foram inseridas dentro da BNCC sem uma apresentação e discussão mais ampla com a sociedade. Destaca-se que o *Instituto Ayrton Sena* é o principal articulador na implementação, na assessoria das *competências socioemocionais* (Magalhães Neto, 2019, p. 21; Silva, 2018, p. 44; Zandoná, 2022, p. 18).

As questões trazidas pelas *competências socioemocionais* remetem a função do ensino público e sua relação com o capital. Uma vez que, com a presente configuração do sistema capitalista neoliberal que é fundamentalmente uma racionalidade que tem como objetivo também organizar a conduta dos governados (Dardot; Laval, 2016). O ensino público deixa de ter determinadas atribuições e assume outros papéis. Supostamente não é mais função da rede pública de ensino a formação de profissionais especializados e de excelência, já que a educação se tornou uma mercadoria, e a escola agora está ligada ao modelo de “empresa educadora” (Laval, 2019), em que tudo é submetido a uma lógica utilitarista ligada ao interesse privado.

No entanto, conforme exposto por Tragtenberg (2012), é ainda a escola pública que

treina a maior parte da população na reprodução dos sistemas de hierarquia dos modos de produção capitalista.

Desta forma, o problema central se desdobra em outras duas questões colaterais. A primeira delas é a seguinte: *o que são as competências socioemocionais e como elas aparecem nos documentos educacionais dos municípios da foz do rio Itajaí Açu?* Para responder a esta questão é necessário entender como o sistema de produção capitalista se organiza no atual momento. Já que se considerando que sua organização é diferente do século XIX, assim como houve transformações no século XX, onde houve a passagem do sistema de organização taylorismo/Fordismo para o toytismo (Tumolo, 1997), conjuntamente com a doutrina liberal financista do neoliberalismo. Essa mudança de sistema de organização produtiva reflete no papel desempenhado pela educação, mais precisamente essa pesquisa da atenção à função da escola pública e a implementação dessa novas forma de conteúdo: as *competências socioemocionais*.

A segunda questão é a seguinte: *qual é a função das competências socioemocionais nos documentos educacionais e curriculares em uma escola na sociedade capitalista?*

Na pesquisa científica a obtenção de resultados é determinada pela opção de procedimentos metodológicos, ou seja, o resultado de determinada pesquisa é balizado a partir do método utilizado pelo pesquisador. No caso da presente pesquisa, que se tem as *competências socioemocionais* como objeto, deve-se escolher uma rigorosa abordagem metodológica e procedimental, que nos levou, dentro das circunstâncias possíveis, a obter os melhores resultados acerca dos materiais analisados, referentes ao objeto pesquisado.

Nessa direção, o referencial teórico e metodológico que fundamenta esta pesquisa consiste no *Materialismo Histórico e Dialético*. Esse método de pesquisa tem como premissa ancorar-se na prática social, além disso é possível afirmar que esse método considera a matéria e seus movimentos como anterior a consciência, e que esses processos são possíveis de se conhecer (Triviños, 1987, p. 23). Porém, explicações mais detalhadas sobre o *Materialismo Histórico e Dialético* estão no capítulo 01 – Aspectos metodológicos: Materialismo Histórico-Dialético e análise de políticas educacionais.

Associado a isso, no processo de delimitação do objeto de pesquisa e dos estudos já realizados na área de Educação sobre este tema, foi feita uma revisão de literatura para verificar sua necessidade ou não de realização.

Essa revisão foi feita da seguinte maneira: pesquisa nas bases de dados de periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital brasileira de Teses e dissertações (BDTD), SCOPUS, na WEB OF SCIENCE, na biblioteca do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade

Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2017 a 2023. Foram utilizados os seguintes termos de busca para a coleta dos artigos: 1º Educação socioemocional; 2º Competência socioemocional; 3º Educação e empreendedorismo.

Após essa primeira busca foi realizada uma segunda com os seguintes termos e refinamentos, sendo dois refinamentos para cada termo: Educação socioemocional/marxismo; Educação socioemocional/crítica; Competência socioemocional/marxismo; Competência socioemocional/crítica; Educação e empreendedorismo/marxismo; Educação e empreendedorismo/crítica.

Os estudos sobre as CSE, por um viés crítico e ou materialista histórico e dialético ainda são poucos dentro do recorte de tempo pesquisado, 07 anos. Mas, são relevantes por apontarem as contradições presente nessa abordagem educacional referente às CSE. Entretanto entende-se que essa pesquisa é relevante, pois ela aborda a operacionalidade das CSE dentro dos currículos do ensino fundamental, assim como os referencias teóricos usados nessa pesquisa não são exatamente os mesmos utilizados nas pesquisas encontradas na revisão de literatura, a partir do prisma do *materialismo histórico e dialético*.

Com o intuito de responder às duas questões erigidas por essa pesquisa: o que são as competências socioemocionais e como elas aparecem nos documentos educacionais dos municípios da foz do rio Itajaí Açu?; qual é a função das competências socioemocionais nos documentos educacionais e curriculares em uma escola na sociedade capitalista? O texto foi organizado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa. É apresentado e discutido as ideias centrais que balizam o *materialismo histórico e dialético*, assim como é demonstrado o que levou os pesquisadores a optarem por esse método, como também as relações entre o método e o objeto da pesquisa.

O segundo capítulo apresentou uma discussão sobre as mudanças que a sociedade capitalista tem passado e que por isso tem demandado uma transformação do Estado e por consequência da educação na reorganização de seus currículos. E sua relação com a presente pesquisa o aparecimento das *competências socioemocionais*.

Forma abordados também os documentos e publicações que defendem e justificam a reforma educacional e por consequência a mudança curricular onde a abordagem deixa de ser focada em conhecimentos e passando a se focar nas habilidades e competências. E como essa mudança vai suscitar o surgimento das *competências socioemocionais*. E também é apresentado e debatido como surge esse discurso reformador dos currículos, e as consequências desse discurso reformador.

No terceira parte desse foram apresentadas a trajetória do referencial teórico que ancora as *competências socioemocionais*, bem como as pesquisas que subsidiaram o seu surgimento. Como também é apresentado o conjunto de *competências socioemocionais* desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna e também a sua articulação com a BNCC.

No quarto capítulo, foram coletados os documentos curriculares, em que as *competências socioemocionais* forma citadas, nas redes escolares dos municípios da Foz do rio Itajaí-Açú, que compreendem as seguintes cidades: Piçarras, Penha, Navegantes, Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Itapema, Porto Belo e Bombinhas. E após essa coleta de documentos, foi realizada a análise documental das ocorrências das *competências socioemocionais* nesses documentos, como também a análise a partir dessas ocorrências levando em consideração o referencial teórico discutido nos capítulos da pesquisa.

E por último nas Considerações finais são apresentadas as conclusões no qual foi possível chegar a partir da pesquisa, assim como suas possíveis limitações e contribuições, como também indicações de futuras pesquisas.

Após uma breve apresentação do objeto e das questões colocadas a partir dessa discussão, a seguir apresentam-se os aspectos metodológicos.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste trabalho compreende-se o *materialismo histórico e dialético* como um conjunto de procedimentos para conhecer a realidade, sendo que toda a realidade é constituída pelas relações sociais, históricas, culturais e das interações que a produzem e reproduzem essa realidade. Em nossa sociedade, as relações sociais, se exprimem na forma capitalista.

Assim, precisamos de um método para analisar as relações sociais que os seres humanos produzem na sociedade capitalista. O presente trabalho foca sua atuação nas relações sociais que vão influenciar a educação e que desaguarão nas *competências socioemocionais*. O referencial teórico e metodológico do *materialismo histórico-dialético* tem como objetivo permitir que o sujeito tenha um meio para chegar a uma concepção geral do mundo, contribuir para investigar os processos que levaram à constituição da realidade no momento da ocasião da pesquisa e em sua historicidade.

Entretanto, faz-se necessário dois esclarecimentos em relação a escolha dessa perspectiva teórico-metodológica. A primeira é em relação à postura que o pesquisador tem em relação à realidade. Postura essa que advém propriamente com as conclusões que o *materialismo histórico-dialético* permite.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (Frigotto, 2001, p. 77).

Porém, não é a mera opção ou explicação do método que irá mudar a realidade, mas o entendimento dos fundamentos do método é essencial para o desvelamento da realidade, (Masson, 2007). E dessa forma, construir estratégias e instrumentos para a transformação da realidade.

O segundo esclarecimento é ter em mente que os inauguradores dessa tradição, Karl Marx e Friederich Engels, poucas vezes elaboraram, detidamente sobre a questão do método, (Neto, 2011).

E não é casual, de fato, que Marx nunca tenha publicado uma obra específica dedicada ao método de pesquisa tomado em si mesmo, como algo autônomo em relação à teoria ou à própria investigação: a orientação essencial do pensamento de Marx era de natureza *ontológica*

e não epistemológica, Lukács (1979); por isso, o seu interesse não incidia sobre um abstrato “como conhecer”, mas sobre “como conhecer um objeto determinado” (Netto, 2011, p. 09).

Diante do exposto acima se faz necessário descrever um pouco da história e procedimentos dessa abordagem metodológica, desde a filosofia idealista até a passagem para um pensamento que se baseia na dialética com princípios históricos e materialistas. Os iniciadores do marxismo são herdeiros do pensamento de Hegel (1770-1831). A dialética é elemento central no pensamento hegeliano. A dialética segundo Hegel é movimento da negação da negação. Hegel articula duas tendências clássicas da dialética: ideia *eleática* da dialética como *razão* e a ideia *jônica* da dialética como processo. Toda dialética hegeliana está ligada à ideia ou nos seus termos ao “espírito absoluto”. Em outros termos, a dialética para Hegel seria o movimento do autodesenvolvimento da Ideia.

De Hegel, o marxismo toma para si a concepção de dialética, assim como o conceito de história e a importância da materialidade. Mas como já citado, Hegel preocupa-se com os desígnios das ideias, no limite, da própria filosofia. O filósofo húngaro Georg Lukács nos ajuda a entender os limites do pensamento idealista.

[...] Marx ilustra este beco sem saída do idealismo filosófico com um exemplo geral e simples, que chega mesmo à banalidade. A abstrata representação “a fruta” nasce do justificado processo mental que consiste em resumir as características comuns das maçãs, peras, etc., em conceito. A mistificação especulativa tem lugar quando este processo real é invertido, quando a fruta é concebida como substância e as maçãs, peras, etc., como modos desta substância. Por um lado, a realidade sensível é por este procedimento anulada especulativamente; por outro, nasce uma dificuldade inventada, mas agora insuperável (Lukács, 2018, p. 90).

Como foi demonstrado na citação acima, o idealismo parte de uma ideia que só existe na consciência para tentar explicar um elemento da realidade. A limitação de tal procedimento consiste quando a ideia se torna a própria coisa que está sendo analisada, e a coisa no mundo real, no exemplo utilizado, maçãs e peras, se tornam apenas elementos dessa ideia geral que reside apenas na consciência.

Em consequência do que foi demonstrado acima, pode-se considerar que a dialética marxista é o processo, ou movimento do concreto em desenvolvimento. Podemos afirmar que a dialética em Marx e Engels é o movimento de transformação da realidade a partir das relações materiais que envolvem o trabalho e as forças produtivas. Em última instância pode-se afirmar que a partir da dialética é possível conhecer e produzir conhecimento acerca da realidade histórica e assim perceber que ela pode ser muita das vezes contraditória.

A partir dessa concepção materialista, histórica e dialética da filosofia, os dois pensadores alemães também promovem um rompimento significativo com as concepções de

natureza humana, propondo uma nova forma de compreender o ser humano e sua organização social.

A essência *humana* da natureza está, em primeiro lugar, para o homem social; pois é o primeiro aqui que ele existe para ele na condição de *elo* com o *homem*, na condição de existência sua para o outro e do outro para ele; é primeiro aqui que ela existe como *fundamento* da própria existência *humana*, assim como também na condição de elemento vital da efetividade humana (Marx, 2008, p. 106).

E continua:

(...) É primeiro aqui que sua existência *natural* se lhe tornou a sua existência *humana* e a natureza [se tornou] para ele o do homem. Portanto, a *sociedade* é a unidade essencial completada (*vollendete*) do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo realizado do homem e o humanismo da natureza levado a efeito (Marx, 2008, p. 107).

Devido a isso, podemos concluir que a humanidade se constitui como um *ser social* e sua natureza é intimamente dependente de como a sociedade se organiza. “O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida, mesmo que também não apareça de forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com os outros (...)” (Marx, 2008). Essa concepção de natureza humana também permite romper umbilicalmente com qualquer formulação metafísica e ou religiosa da natureza humana.

Então, tudo que constitui as sociedades humanas e suas relações constituem o *ser social*: uma forma de *ser*, que não existia antes e que passa a existir a partir de um determinado processo histórico. E assim, esse ser social se diferencia, nas suas esferas orgânicas e inorgânicas, sendo a atividade humana o fundamento essencial dessa nova forma de ser, no qual o ser humano, enquanto *ser social* em processo constante de objetivação se constituem na interação com outros seres humanos. Por isso é necessário entender o que a teoria marxista entende como sociedade:

O que é a sociedade, qualquer que seja sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher livremente essa ou aquela forma social? Nada disso. Pegue determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens e terá determinada forma de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes: numa palavra, determinada sociedade civil. É isso o que sr. Proudhon jamais compreenderá, pois acredita que faz uma grande coisa remetendo-se do Estado à sociedade civil, isto é, do resumo oficial da sociedade à sociedade oficial (Marx, 2017, p. 188).

O filósofo alemão acrescenta em sua descrição da sociedade como as forças produtivas estão inseridas dentro desse quadro que é a sociedade:

É supérfluo acrescentar que os homens não são livres árbitros de suas *forças produtivas* – que são a base de toda a sua história –, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia

prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se encontram, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social que existia antes deles, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente. O simples fato de cada geração precedente, que lhes servem de matéria-prima para novas produções, cria uma conexão na história dos homens, cria uma história da humanidade, que é tanto mais a história da humanidade quanto mais se desenvolveram as forças produtivas dos homens e, por conseguinte, suas relações sociais (Marx, 2017, p. 188,).

A partir da citação acima, fica claro que há uma historicidade nas relações sociais humanas, sendo essa historicidade, desígnio das condições materiais dadas ou pela natureza ou pelo nível de capacidade de transformação da natureza.

Marx e Engels na sua tentativa de entender como os seres humanos reproduzem suas vidas e assim produzindo as relações sociais, extrapolam a filosofia e chegam à Economia Política. Esse conjunto de ideias tem como seus epígonos Adam Smith (1723-1720) e David Ricardo (1772-1823). Porém, Marx também faz suas pesquisas em outros pensadores liberais como Jeremy Bentham (1748 – 1832) , John Stuart Mill (1806-1873) e John Locke (1632 - 1704). E no campo da política podemos destacar como influenciadores de Marx e Engels: François Babeuf (1760-1797) e Moses Hess (1812-1875), Engels (1999); Viana (2011); Hook (2020).

O pensamento marxista está preocupado primeiramente com a materialidade na qual os seres humanos estão inseridos, já que são as ideias filhas das relações materiais. Devido a essa constatação que Marx faz sua crítica a Proudhon, como já foi supracitado. Lukács descreve com maestria essa guinada que Marx faz com as categorias desenvolvidas por Hegel:

Tão somente a crítica do jovem Marx a Hegel revela, em sua integral plenitude, os problemas que estão aqui presentes e ocultos. Essa crítica é feita, inicialmente, do ponto de vista de um radical hegelianismo de esquerda: sua primeira crítica da filosofia social de Hegel é ainda a crítica de um democrata revolucionário. Naturalmente, com a sua evolução para o materialismo filosófico, para o comunismo, esta crítica – a elaboração da herança de Hegel, a inversão materialista da dialética idealista – eleva-se a um nível cada vez mais alto, tanto do ponto de vista concretamente social quanto do universalmente filosófico (Lukács, 2018, p. 79).

Nos tempos da juventude de Marx, a Alemanha foi influenciada pelo pensamento de Hegel. O pensamento hegeliano no momento histórico da juventude de Marx era talvez o que havia de mais avançado e radical, já que era antimonárquico e defensor do Estado burguês, um avanço naquele momento histórico. Vale lembrar que nesse período, Marx e Engels estão há poucas décadas da Revolução Francesa (1789). A própria França passa pelo período da restauração da monarquia após a queda de Napoleão. Com isso toda uma geração na Alemanha foi influenciada por Hegel. Ludwig Feuerbach (1804 – 1872), foi um dos seus discípulos mais

destacados. Com isso, Marx e Engels não passaram indiferentes à influência de Hegel e Feurbach.

O pensamento marxista parte das relações históricas, sociais, econômicas e culturais na qual os seres humanos estão inseridos. E é a partir dessas relações que são criadas as ideias e as intuições da sociedade humana. Vejamos:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de sociedade civil (Marx, 2018, p. 47).

Como também:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para os meus estudos, pode ser formulado resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações de produção correspondentes a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser que determina sua consciência (Marx, 2018, p. 47).

Esses trechos apontam que só podemos conhecer as ideias, as instituições e as sociedades humanas a partir da forma como os seres humanos reproduzem suas vidas, dizendo de outra maneira: é como os humanos conseguem suprir suas necessidades materiais que vão determinar todo o funcionamento dessa organização social. Dessa forma, delimitando com clareza que toda investigação só pode ser o “indivíduo produzindo em sociedade – e, com isso, Marx descarta figuras isoladas de indivíduos nas atividades econômicas” (Netto, 2011, p. 37).

O filósofo de Colônia, em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (Manuscritos de Paris), argumenta que toda atividade feita por um indivíduo, seja de reprodução da vida material e ou mesmo de fruição é uma atividade social. São as relações sociais que vão determinar a forma e o caráter de tais atividades.

A atividade social e a fruição social de modo algum existem unicamente na forma de uma atividade *imediatamente* comunitária e de uma fruição *comunitária*, ainda que a atividade *comunitária* e a fruição *comunitária*, isto é, a atividade e a fruição que imediatamente, em *sociedade efetiva* com outros homens, se externam e confirmam, efetuar-se-ão em toda parte onde aquela expressão *imediate* da sociabilidade (*Gesellschaftlichkeit*) se fundamente na essência do seu conteúdo e esteja conforme a sua natureza. (Marx, 2008, p. 107).

E o autor continua argumentando:

Posto que sou *cientificamente* ativo etc., uma atividade que raramente posso realizar em comunidade imediata com outros, então sou ativo *socialmente* porque [o sou] enquanto *homem*. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como ser social (Marx, 2008, p. 107).

As concepções apresentadas até o momento permitem avançar no entendimento de como é possível produzir conhecimento. O referencial do *Materialismo Histórico e Dialético*, a partir do que foi apresentado até o momento, entende que o real e a materialidade do mundo enquanto atividade humana, o agir humano, assim como todos os elementos que o formam e possibilitam a captura pelo pensamento da realidade, a partir de processos de generalização. Isto é, processo de conhecimento no qual poderão influenciadas escolhas e decisões humanas para intervir e em alguns momentos, com a possibilidade de transformação da realidade. Em outros termos, é possível afirmar que são as relações materiais que determinam a consciência dos seres humanos. Isso explica, por exemplo, como em tempos diferentes há maneiras diferentes de conceber a sociedade, a história, a economia e cultura.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (Marx, 2011, p. 35).

Diante disso, a partir do *Materialismo Histórico-dialético* procura-se compreender as causas que permitem as mudanças na sociedade, nas forças produtivas, como também na forma que os seres humanos reproduzem sua vida. É possível investigar como os seres humanos pensam, produzem conhecimento e as formas de transmissão desse conhecimento, e a formação humana - a educação. Recorre-se a Lukács que faz uma síntese desse processo:

(...) E pode-se dizer: Marx considera a universalidade como uma abstração realizada pela própria realidade, e então – só então – ela se torna uma justa ideia, isto é, quando a ciência reflete adequadamente o desenvolvimento vital da realidade em seu movimento, em sua complexidade, em suas verdadeiras proporções. Mas se o reflexo deve corresponder a estes critérios, ele deve ao mesmo tempo ser histórico e sistemático, isto é, deve elevar a conceito o movimento concreto (Lukács, 2011, p. 91).

O *Materialismo Histórico e Dialético* pode investigar as relações entre trabalho e formas de produção material da vida. E são essas relações que formam as ideias, representações e concepções de mundo. Toda vez que se transformam as forças produtivas, mudam as formas de pensamento. Aqui se faz necessário definir o que é o trabalho para o marxismo. Já que essa é

uma categoria fundante e central para toda a crítica que essa corrente de pensamento faz em relação a sociedade capitalista, pois é a partir do trabalho humano que se transforma a natureza e que as sociedades se constituem, assim como a própria economia e por consequência tem íntima relação com a cultura. É necessário chamar a atenção para a condição do trabalho na sociedade capitalista é alienado. Por isso, recorre-se novamente à Marx:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2013, p. 255).

É necessário chamar a atenção também, para a diferenciação que Marx faz do trabalho dos seres humanos que é teleológico: que tem uma motivação, um objetivo, ou seja, um fim. E que por isso retira os seres humanos da condição natural:

(...) Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura da colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existe idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (Marx, 2013, p. 255).

Como demonstrado na citação acima é a capacidade de idealização e execução do trabalho que também nos difere dos animais. Após a descrição das concepções sobre método ainda devemos apresentar outras conceituações importantes para o *Materialismo Histórico e Dialético*. Para Marx e Engels, o motor da história é a luta de classes e ela se configura de maneira diferente a depender do tempo histórico que tem íntima relação com a formação social. A dupla de pensadores e militantes demonstra isso no célebre *Manifesto do partido Comunista*.

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito (Marx, 2005, p. 40).

E continuam descrevendo como essa dinâmica social se apresenta na sociedade capitalista.

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado (Engels; Marx, 2005, p. 40).

E continua:

Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado (Engels; Marx, 2005, p. 40).

Então considerando que ainda se vive sobre o tacho da sociedade capitalista, o que rege toda humanidade é a lógica da luta de classes entre burguesia e proletariado. Destacamos que desde o século XIX até o presente, as relações se tornam mais complexas, adentrando outros atores, como as franjas de classes dentro da classe burguesa, e assim é possível constatar o aparecimento dos gestores como atores nesse processo. Como também há outros elementos pela parte do proletariado, como o proletariado do campo, entre outros. Mas, a lógica estruturante ainda está na oposição entre o proletariado que vende sua força de trabalho versus a burguesia que acumula capital, pois detém os meios de produção. Pode-se definir a burguesia como aqueles que detém os meios de produção, e o proletariado são aqueles que só possuem sua força de trabalho, e são obrigados a vendê-la em troca de um salário.

Como exposto até o momento, Marx e Engels, elaboram uma concepção prática – teórica, uma forma de pensar e compreender que apesar de descontínuo nas publicações, permite refletir e desvelar o funcionamento da realidade e da dinâmica histórica da humanidade.

Porém, isso só é possível a partir do método elaborado pelos dois pensadores. Entretanto, se faz necessário nesse espaço, desenvolver ainda algumas conceituações sobre o capitalismo contemporâneo e do papel da educação, a partir de autores que são partidários ou mesmo continuadores do *Materialismo Histórico e Dialético*.

Definir qual é o papel desempenhado pelo *Estado* se torna imprescindível para entendermos que tipo de análise podemos fazer em relação a educação quando adotamos o *Materialismo Histórico e Dialético*. Pois é o Estado que institui, regulamenta e fiscaliza o ensino, como também é ele que financia o ensino público e por vezes o ensino privado. Diante dessa necessidade recorreremos a Lenin, o revolucionário russo em seu livro *O Estado e a Revolução*:

O *Estado*, diz Engels, ao tirar as conclusões da sua análise histórica, não é, pois, um poder imposto do lado de fora à sociedade; não é também a [a realidade da ideia moral], a [imagem e a realidade da razão], como pretende Hegel. Ele é antes, pelo contrário, um produto da sociedade em um estado determinado do seu desenvolvimento; é o testemunho de que esta sociedade se envolve numa contradição insolúvel com ela própria, tendo-se cindido em

contradições inconciliáveis que não pode resolver. Mas a fim de que os antagonistas, as classes com interesses econômicos opostos, não se destruam, a si e à sociedade numa luta estéril, impõe-se a necessidade de um poder que, colocado na aparência acima da sociedade, é chamado a atenuar o conflito, mantendo-o dentro dos limites da [ordem]; e este poder nascido da sociedade, mas que se situa acima dela e se lhe torna cada vez mais estranho, é o *Estado* (Lenin, 1917, p. 08).

E o autor russo sintetiza suas ideias na mesma obra:

Aqui se encontra expressa com toda a clareza a ideia fundamental do marxismo acerca do papel histórico da significação do *Estado*. O *Estado* é o produto e a manifestação do facto de as contradições da classe serem inconciliáveis. O *Estado* aparece precisamente no momento e na medida em que, objetivamente, as contradições das classes não podem ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições das classes são inconciliáveis. (Lenin, 1917, p. 09).

As conceptualizações de sociedade; luta de classes; Estado e suas classes, de acordo com o marxismo, demonstram que as relações sociais são permeadas por contradições. E se de maneira geral a educação é o objeto de estudo dessa pesquisa, deve-se levar conta que também a educação é permeada pelas contradições presentes na sociedade capitalista. Por isso, faz-se necessário analisar a educação e mais especificamente as *competências socioemocionais* a partir do *Materialismo Histórico e Dialético*, para que assim possamos analisar a realidade na qual nosso objeto de pesquisa emerge, como nos demonstra (Masson, 2007, p. 109):

No materialismo, portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade. Se um objeto do pensamento é mantido isolado, ele se imobiliza no pensamento, é apenas uma abstração metafísica. Porém, a abstração é uma etapa intermediária que permite chegar ao concreto; dessa maneira, aquele que procura captar o real sem ter passado pela abstração não é capaz de captar o essencial, o concreto, mantém-se no superficial, no aparente. A aparência é um reflexo da essência, da realidade concreta; o reflexo é, pois, transitório, fugaz e pode ser facilmente negado, superado pela essência.

Também é significativo em relação as reflexões trazidas por Torriglia, Ortigara e Ávila, acerca da relação do objeto de estudo e suas imbricadas relações com o real:

“(...) podemos dizer que uma abordagem ontológica implica expressar a materialidade do ser humano histórico-social e essa premissa indica desde já, uma árdua e complexa tarefa de desentranhar os tortuosos caminhos da relação com a realidade”. (Torrighia, Ortigara e Ávila, 2020)

A citação acima ajuda a demonstrar a função da abordagem metodológica, assim como a abordagem metodológica descrita pelos autores até o momento, tem como objetivo: expressar, expor e explicar as relações materiais do objeto estudado. Por isso cabe ao pesquisador decompor seu objeto, assim demonstrar as relações materiais e históricas que conformaram o objeto, tal como se apresenta na contemporaneidade. E dessa forma, demonstrar o movimento

histórico, materialista e dialético que constitui o objeto de pesquisa, nesta investigação, as *competências socioemocionais*.

A partir do referencial teórico e metodológico do *Materialismo Histórico e Dialético*, nesta pesquisa, será realizada a análise dos documentos educacionais dos municípios que compõem a região da Foz do rio Itajaí Açu, no estado de Santa Catarina, Brasil, são os seguintes: Piçarras, Penha, Navegantes, Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Itapema, Porto Belo e Bombinhas; por isso, na próxima seção deste capítulo apresenta-se a discussão teórico-metodológica em torno da análise documental na pesquisa em política educacional.

1.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL

Na seção que se segue, será discutido sobre a importância da análise documental na pesquisa em política educacional. O texto *Decifrar Textos para Compreender a Política: subsídios teóricos-metodológicos para análises de documentos* – (Shiroma, Campos e Garcia, 2005) tem um papel importante nesse trabalho, pois as autoras demonstram que focar o trabalho de pesquisa em documentos políticos tem uma importância central, porque cria um sentido político objetivo para esses textos normativos, prescritivos que as posições políticas, na maioria das vezes estão implícitas. Por isso, se faz necessário examinar o que o texto diz e aquilo que ele “não diz”, isto é, deixa de dizer, ou os significados do texto que são obliterados. Para tanto, deve-se levar em conta as versões preliminares de um documento e suas condições de produção: quem escreveu o texto, quem financiou a produção, em que contexto histórico ele foi produzido, para qual público esse material estava sendo destinado, como também a plataforma de publicação e distribuição, (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 434).

Por isso, há três instâncias da produção da política que devem ser levadas em conta: a) *contexto de influência* – onde se inicia as políticas públicas, arena onde as partes interessadas disputam influência, definição e propósito da política. Mas não são necessariamente esses atores que vão determinar essas políticas até o final; b) *contexto de produção de textos* - são os textos que “representam” a política, eles podem ser textos oficiais, documentos políticos, utilizam uma linguagem de senso comum, populista e apelando a uma certa razão política. Nesse ponto a mídia e mercado exercem grande poder de influenciar a opinião pública; c) *contexto de prática* – esse é o campo da implementação prática, onde uma política quanto mais abstrata for menos chances tem de ser implementada, como também quanto menos falar do mundo real menos pode dar conta das contingências imediatas que estão fora do esquema da teoria, (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 435).

No caso do Brasil, deve-se considerar que muitos documentos educacionais são produzidos com influência dos acordos produzidos com Organismos Multilaterais, que chegam até o país, como parâmetros ou instrumentos regulatórios, a partir de traduções dessas próprias instituições ou por vezes, a partir de outras instituições que atuam para influenciar as decisões políticas educacionais do país. Por exemplo, o livro: *Educação em quatro dimensões – as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso* – Center for Curriculum Redesign, 2015, foi traduzido pelo *Instituto Península* e pelo *Instituto Ayrton Senna*. O IAS que é uma das instituições que no Brasil está mais empenhada na implementação das *competências socioemocionais* (CSE) na educação pública nacional.

Os textos educacionais refletem práticas e políticas que disputam espaços sociais e que provocando uma prática de colonização do vocabulário, reformando linguisticamente a subjetividade com o objetivo de moldar as políticas públicas, criando uma hegemonia discursiva, exemplificando foram os processos das reformas educativas nos anos 90 em toda América Latina, (Shiroma, Campos e Garcia, 2005 p. 428).

Por isso os documentos públicos da educação são um manancial para o pesquisador, pois cabe a ele destrinchar todo esse cabedal de significados, teorias, e sentidos políticos que esses textos estão imbuídos. Deve-se ressaltar que é proposital que esse tipo de documentação tenha essa maneira hora cifrada de escrita e interpretação, e ora ambígua, assim tornado a leitura tortuosa para o leitor sem instrumentos necessários para tal entendimento. Já que nesses documentos, muitas vezes, há um processo de bricolagem, em outros termos – termos utilizados em outros sentidos ganham novos significados, são esvaziados do seu significado original e resinificados a partir de novos interesses, ou mesmos termos usados que caíram em desuso voltam a ser usados sem um debate minimante criterioso dos usos e apropriações desses termos, (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 433).

Os documentos educacionais por conterem esse conteúdo, por vezes, ambíguo e ou mesmo contraditório, sua aplicabilidade está carregada de uma tradução, interpretação e adaptação dentro do quadro do jogo político e das características regionais que sejam elas, nacionais, estaduais ou municipais, (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 433). Tornando assim, essa aplicabilidade complexa e de difícil uniformização das políticas. É nesse ponto que cabe o interesse desse estudo em analisar os documentos dos municípios já citados e como se da implementação das CSE.

O texto *Apontamentos para trabalhos com documentos de política educacional* – Olinda Evangelista (2008), também é uma essencial ferramenta para o trabalho com documentos educacionais. Refletindo sobre o papel do pesquisador frente aos documentos selecionados para com o qual vai trabalhar, (Evangelista, 2008) afirma que o pesquisador necessita assumir uma posição ativa na produção de conhecimento, localizando, selecionando, lendo, relendo, sistematizando e analisando as evidências do documento. Assim como os documentos estão carregados de posições políticas ideológicas que tem como objetivo também criar significados e influenciar a subjetividade. Dessa forma, o conhecimento produzido pelo pesquisador também pode influenciar as subjetividades. Entretanto deve-se estar claro que tanto o documento analisado, assim como os resultados produzidos pelo analista estão ligados a uma certa intencionalidade.

(Evangelista, 2008), afirma que os documentos são produzidos dentro de uma historicidade, por isso, eles são também documentos históricos. Diante disso o pesquisador deve levar em conta as seguintes temporalidades: a temporalidade em que o documento foi produzido; a temporalidade das fontes secundárias que comentam e ou analisam o documento; e a temporalidade do pesquisador, o contexto em que o analista está inserido.

Outra relação importante que deve ser discutida é relação entre a teoria e análise documental. Dessa forma, sustenta que a teoria é uma maneira de explicar a realidade, em que essa relação é uma mediação entre o sujeito e o objeto. Além disto, a teoria deve favorecer o pensar e repensar, assim como os conceitos mobilizados devem permitir ao pesquisador inquirir de maneira profícua, como também permitir o diálogo com autores que ajudem no entendimento do documento.

1.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

É necessário explicitar os princípios éticos, estéticos e políticos da (BNCC, 2018), pois em alguns currículos não há a ocorrência do termo “*competência socioemocional*”, entretanto as CSE estão implícitas quando se faz referência a esses princípios da base (Silva, 2018, p. 72). Vale também reproduzir a fala da então secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro ao jorna *Folha de São Paulo* em 25 de dezembro de 2016:

“As habilidades socioemocionais estarão [o tempo todo na base], segundo Castro, e [vão se desdobrar nos objetivos de aprendizado]. Ela ainda ressalta a importância das competências comunicativas, com a apreensão de múltiplas linguagens para o mundo atual.

Essas três esferas serão ancoradas aos chamados princípios “éticos, políticos e estéticos”. Já previstos, esses princípios se referem aos direitos de os alunos desenvolverem, por exemplo, o respeito e o acolhimento da diversidade, a capacidade do diálogo e a criatividade” (*Folha de São Paulo* 25/12/2016).

Alguns dos currículos municipais analisados não fazem referência as CSE propriamente. Porém como citado na fala de Maria Helena Guimarães de Castro, a própria referência aos princípios éticos, estéticos e políticos são uma referência indireta as CSE.

Os princípios éticos, estéticos e políticos estão na introdução da (BNCC, 2018):

(...) Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº

9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 07).

Outra forma de se reportar as CSE indiretamente é fazendo referência as competências de modo geral, pois para as BNCC, o conceito de competências compreende implicitamente as CSE, como o documento deixa explícito em sua introdução:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**²), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 08).

É possível afirmar que BNCC é uma tradução de um conjunto de doutrinas e pensamentos a partir do interesse da reprodução do capital e compreendendo a educação como um espaço para formação de trabalhadores que possam intensificar o processo de extração da mais-valia. Por isso as dez competências gerais da BNCC foram pensadas para a formação desses trabalhadores do século XXI, e essas competências estão respaldadas nos princípios éticos, estéticos e políticos (Gonçalves *et al*, 2020). E como discutido no capítulo sobre a História das Competências Socioemocionais, todas as CSE estão harmonizadas com as 10 competências gerais da BNCC, de acordo com os materiais do IAS.

Devido ao que foi explicitado acima, entende-se como referência as CSE, as ocorrências nos currículos analisados como: competências socioemocionais; educação socioemocional; princípios, éticos, políticos e estéticos e as 10 competências gerais da BNCC.

Em função dos objetivos da pesquisa coletou-se os currículos dos municípios para descrição e análise. Para melhor entendimento dos dados foram montados quadros com os dados mais relevantes de cada documento para as análises pertinentes. É necessário destacar que se buscou no documento discussões em que se levem em conta os registros ou os termos: competências socioemocionais, educação socioemocional, princípios éticos, estéticos e políticos e ou algum correlato que traga o termo socioemocional em conjunto.

² Grifo nosso

2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: DA GÊNESE DO CONCEITO À INCORPORAÇÃO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais.

Marx e Engels – *Manifesto do Partido Comunista*

Aqueles que detêm os meios de produção, devem mudar as formas de produzir para manter suas taxas de lucratividade ou mesmo aumentá-las, às custas da exploração do trabalho da classe trabalhadora. Assim como para os capitalistas é necessário desenvolver formas de apreender a subjetividade dos trabalhadores com o intuito de justificar essa exploração como também intensificá-la. E assim não possibilitar que os trabalhadores possam enxergar outras alternativas de sociedade que não o modelo estabelecido.

Este capítulo abordou o contexto socioeconômico que permitiu a formação das CSE, como também alguns aspectos inerentes à constituição das CSE. Primeiramente discute-se a transição do taylorismo/fordismo para a reestruturação produtiva, o toyotismo. Posteriormente apresenta-se as discussões de documentos oficiais como o *Relatório Jacques Delors – Um Tesouro a descobrir* e os aportes teóricos do sociólogo Philippe Perrenoud e as abordagens críticas feitas por Christian Laval e Ivo Tonet. Por último há uma reconstituição de uma possível história da CSE, partindo dos estudos iniciais que permitem um consentimento para criação das CSE e a influência do Instituto Ayrton Senna.

2.1 DO FORDISMO À REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: AS IMPLICAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Nesta seção apresentam-se os conceitos de taylorismo/fordismo, sua organização na produção de mercadorias, os desdobramentos na sociedade, e seus reflexos na educação. Trataremos também da crise do taylorismo/fordismo e posteriormente da reestruturação produtiva ou toyotismo, pois essas mudanças no mundo do trabalho têm implicações que se correlacionam com as implementações das CSE na educação. Por último também discutiremos

de modo conciso sobre a indústria 4.0 e suas implicações para a educação e as relações com as CSE.

Essa seção tem o objetivo de apontar que as alterações nas formas de produção vão prescindir alterações nas formas educacionais, pois outras formas produtivas capitalistas necessitam de trabalhadores com novas habilidades e competências para operar outros meios de produção, tecnologias, assim como, atuar em um patamar superior de produtividade, dessa forma, aumentando o grau de exploração e por consequência tendo maior quantidade de mais-valia extraída. Para as nossas reflexões partiremos das contribuições de Bernardo (2004), Harvey (2008), Kuenzer (2016), Paulani (2006), Mezáros (2016), Tragtenberg (2004; 2007; 2012), Tumolo (2013; 2018), Zandoná (2022).

Exigir mais produtividade dos trabalhadores, sempre é uma busca constante dos capitalistas, pois o aumento desta, resulta em maior extração da mais-valia. Por isso, a partir do século XIX há o início de um processo de racionalizar os métodos de trabalho e por consequência da produção das mercadorias. Com isso, estudos foram feitos com o intuito de racionalizar os processos produtivos, nas gêneses desses estudos temos Ure e Babbage, (Harvey, 2008, p. 120). No século XX com Frederick Winslow Taylor temos a publicação de duas seminais obras sobre o método racional de organização da produção, são elas: *Administração de oficinas* (1903) e *Princípios da administração científica* (1911). Entretanto, Taylor desenvolve suas pesquisas, no qual chega a suas conclusões a partir de pesquisas iniciadas na Rússia em 1878, na Escola Imperial Técnica de Moscou no qual o diretor era o engenheiro Della Voce, (Tragtenberg, 2007, p. 38).

Conclui-se que o aumento de produtividade por meio da racionalização da produção era um objetivo buscado em todo mundo industrializado. Dos Estados Unidos até a Rússia, os capitalistas buscavam o mesmo objetivo. Assim como continua sendo buscado, utilizando-se até o artifício da persuasão, via as CSE, porém, agora dentro dos espaços de formação dos jovens, sendo esse espaço a escola.

Os quatro princípios da administração científica propostos por Taylor são: 1º - princípio do planejamento – substituição de práticas improvisadas e elaboradas por juízos individuais precários por procedimentos testados e planejados, sendo que os movimentos de tais procedimentos devem ser decompostos e cronometrados afim de evitar o desperdício de tempo com cada movimento e procedimento; 2º - princípio do preparo dos trabalhadores – selecionar os trabalhadores de acordo com suas aptidões e treiná-los para produzir mais e melhor, para que alcancem sempre as metas estabelecidas; 3º - princípio de controle – controlar os trabalhadores e averiguar se eles estão produzindo na quantidade e qualidade estabelecida pelo método e

alcançando as metas estabelecidas pela a empresa; 4º- princípio de execução – outorgar um maior número de responsabilidades possíveis no sentido que o trabalho seja mais disciplinado possível.

Nas concepções de Taylor, o trabalho deveria ser minimamente decomposto, metrificado, cronometrado e fiscalizado. Os trabalhadores deveriam ser selecionados e treinados para desenvolver a suas capacidades em menor tempo e executar a maior quantidade de movimentos.

Dito de outra forma, aqueles trabalhadores que já tivessem alguma aptidão para desenvolver e suportar a carga de trabalho, em uma determinada atividade, passariam pelo treinamento onde aprenderiam a doutrina exigida pelo emprego. Todo trabalho desenvolvido pelos trabalhadores é fiscalizado por uma série de funcionários que ficam nas mais diversas áreas do processo de fabricação das mercadorias. Havia todo um processo de fiscalização do trabalho. Os movimentos cronometrados dos trabalhadores, assim como a fiscalização rigorosa dos processos de trabalho são características centrais do processo de produção taylorista.

Pode-se afirmar que Henry Ford (1863 – 19470), elevou à um patamar superior as concepções de Taylor quando institui em 1914 o regime de 8 horas e 25 dólares para os trabalhadores da linha de montagem de sua fábrica de carros, na cidade de Dearbon, Michigan, Estados Unidos. Dessa forma é possível dizer que aqui está inaugurado o fordismo (Harvey, 2008, p. 121).

Outro desenvolvimento relevante para a produtividade foi a esteira transportadora, também foi uma inovação que permitiu o desenvolvimento dos princípios tayloristas/fordistas de trabalho, pensando em movimentos decompostos e cronometrados, essa inovação foi incorporada nas indústrias desde 1919 e tem o intuito de diminuir o tempo de transporte de peças e materiais dentro do sistema de produção, aumentando assim a produtividade. É importante sempre ter em conta, como Marx (Marx, 2013, p. 264), nos chama a atenção, a relação entre produtividade e tempo. Seja a maior quantidade trabalho feito em menos tempo, mais-valia relativa, seja a maior quantidade de tempo absoluto trabalhando, mais-valia absoluta. Temos que ter em conta que tanto Taylor quanto Ford, querem a partir de métodos administrativos de produção e controle, ter o domínio da relação tempo e produtividade sobre o trabalhador. É nisso que consiste essa série de procedimentos e regras que se denomina de taylorismo/fordismo.

Entretanto, para obter o sucesso, o método de Henry Ford deveria extrapolar o espaço fabril. Por isso era necessária uma produção em massa de mercadorias, voltado para um consumo de massa, com isso, Ford pensava que os seus trabalhadores deveriam ganhar um

salário que pudessem consumir as mercadorias produzidas. Assim como os trabalhadores das outras fábricas também deveriam estar na mesma condição salarial e dessa forma alavancarem a economia conjuntamente. Toda uma sociedade moderna, estava sendo gestada a partir do seu modelo de produção, com uma estética, uma psicologia, uma racionalidade democrática liberal (Harvey, 2008, p. 121).

Henry Ford acreditava que a disciplina que estava instaurada dentro da linha de produção, o trabalhador deveria transportar essa estrutura disciplinar, também para sua vida doméstica e cotidiana. Ford fazia uma verdadeira cruzada contra o consumo de álcool entre os seus trabalhadores, como forma de disciplina cotidiana que garantiria uma coesão social, assim como acreditava na organização corporativa da sociedade. Todos os âmbitos da sociedade poderiam ser replicados a partir do modelo corporativo e empresarial (Harvey, 2008, p. 122). Veremos em outras partes deste trabalho que essa concepção de sociedade, funcionando aos moldes de uma empresa, posteriormente será transplantada para dentro da escola e trará implicações que culminarão nas CSE.

Podemos observar que a forma fabril com suas hierarquias, suas divisões setorizadas, assim como seus tempos de trabalho e descanso, têm em certo sentido seu correlato na educação quando pensamos no formato da escola tradicional. A escola com os horários rigidamente estabelecidos para cada disciplina, alimentação, descanso e lazer. A disposição do mobiliário nas salas, assim como o sistema hierárquico formado principalmente pela relação professores versus aluno, mas também entre o professorado e a gestão do sistema educacional, (Tragtenberg, 2012, p. 80), tinha como objetivo reproduzir e treinar o aluno nesse modelo de sociedade taylorista/fordista.

Esse paradigma ainda persiste na educação de modo geral, porém as CSE são elementos novos de mudança, dentro da esfera educacional, que se fez necessário a partir de um outro modelo produtivo, dentro da sociabilidade capitalista. Pois como será debatido também, em outro momento neste trabalho, o taylorismo/fordismo necessitava de um trabalhador que tivesse habilidades para desempenhar atividades específicas, e em geral especializado, dentro do espaço fabril. Por outro lado, no modelo de produção toyotista, pressupõem um trabalhador que seja flexível e que tenha uma gama mais ampla de habilidades e competências para desempenhar as mais variadas funções dentro da empresa e estar disposto a aprender novos conhecimentos para com isso executar novas funções.

Vale destacar a contribuição de Mészáros (Mészáros, 2016, p. 277). Pois para o autor húngaro a educação também pode servir como reprodução ideológica dos valores de uma

sociedade, e esse papel a escola faz quando reproduz o modelo da fábrica no seu sistema hierárquico, como um treinamento para esse estudante e futuro trabalhador.

Ainda sobre o taylorismo/fordismo é preciso dizer que esse modelo só pode se constituir em toda sua plenitude após 1945, pois a reconstrução dos países atingidos pela II Guerra Mundial só foi possível com uma intervenção ativa do Estado, incentivando investimentos e os coordenando. Os Estados Unidos foi o grande líder dos países ocidentais nessa reconstrução.

Ocorreu dessa forma uma expansão do comércio mundial, como também um aumento do mercado de trabalho, expandindo o poder de compra dos trabalhadores e por consequência alavancando a produção de mercadorias e bens de consumo, (Harvey, 2008, p. 125). Esse período de crescimento, pautado por uma política monetária e fiscal keynesiana³. Esse ciclo de expansão dura por volta de trinta anos, “os anos dourados do capitalismo” (Paulani, 2006, p. 75).

Entretanto todo esse plano de expansão do fordismo e reconstrução dos países atingidos pela guerra, só foi possível ora com anuência, ora controle rígido dos sindicatos em relação aos trabalhadores. Os trabalhadores tentavam se impor ao ritmo de trabalho rotinizado, porém as direções burocratizadas dos sindicatos, em geral, optavam sempre em aderir as pautas das empresas ao resistir a intensificação das lutas devido a intensificação da produtividade dentro dos espaços de trabalho. Havia um pacto entre vários atores: Estado, corporações e sindicatos, para garantir a expansão do crescimento de produtividade elevando também o padrão de vida, porém garantindo as margens de lucratividade (Harvey, 2008, p. 129).

Outro elemento relevante na consolidação do taylorismo/fordismo é constituição de enormes parques industriais: plantas produtivas grandes, ou cidades onde concentravam-se inúmeras fábricas e empresas que se relacionavam dentro da cadeia produtiva. Formando assim o que convencionou-se chamar de cidades industriais. Por consequências os trabalhadores também moravam próximo as fabricas e empresas. A concentração de trabalhadores em determinados espaços geográficos é decisiva para os movimentos de resistência que o proletariado promove, nesse sentido pode-se pensar em bloqueio de estradas, greves e ocupações de fábricas, por exemplo.

O desenvolvimento do fordismo tomou impulso a partir de um cenário internacional onde a expansão do comércio internacional devido as duas guerras mundiais, no qual se fez

³ Referente as mediadas políticas, econômicas, fiscais e monetárias defendidas pelo economista liberal inglês, John Maynard Keynes – (1883 – 1946). Keynes foi um defensor de medidas intervencionistas do Estado na economia para que ela se torne mais dinâmica. As ideias de Keynes influenciaram o *New Deal*, plano econômico do presidente americano Roosevelt para superar a grande depressão de 1929.

necessário a reconstrução de vários países e com isso os Estados Unidos puderam ser ponta de lança, como uma plataforma de exportação de manufaturas primeiramente. Posteriormente como um investidor direto na reconstrução da Europa e Japão, após a II Guerra Mundial. Entretanto, essa expansão seja do mercado mundial, seja da expansão do crédito, chegou a um limite após a reconstrução da Europa e a ocupação de mercados como da América Latina.

Para manter as taxas de crescimento econômico, os Estados Unidos aumentavam seus gastos, nas áreas sociais (seguridade social, pensões, entre outros), como em gastos militares e investimentos. Medidas como a impressão de moeda, com o intuito de garantir o aumento do crescimento econômico começaram a gerar índices cada vez mais altos de inflação. Outro elemento interessante é que o Estado mantinha um salário social para a população e políticas redistributivas para abrandar as desigualdades sociais e as contradições e assim acomodar os descontentamentos advindos da classe trabalhadora e dos setores mais subalternizados que cada vez mais não se submetiam às direções burocratizadas dos sindicatos e às instâncias do Estado (Harvey, 2008, p. 130).

1973 é certamente a data que marca a transição do modelo taylorismo/fordismo para um modelo toyotista e da reestruturação produtiva. Assim como, uma mudança também no paradigma de administração das políticas públicas, com paulatinas reformas com caráter neoliberais (Bernardo, 2004), (Harvey, 2008), (Paulani, 2006), (Tumolo, 2013; 2018). As tentativas de frear a inflação nas economias ocidentais que iniciaram uma aceleração desde 1969 e tiveram seu ápice em 1973. Essas medidas demonstraram que os países ocidentais estavam com uma significativa capacidade ociosa, assim como houve uma crise no setor imobiliário, culminando também com guerra Árabe-Israelense e a decisão da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo), de sancionar exportações para o ocidente, ocasionando assim uma alta no preço dos combustíveis (Harvey, 2008, p. 136).

Em 1979 o presidente do Banco Central americano, Paul Vocker, aumenta os juros da economia americana. Essa decisão tem implicação no aumento nas dívidas externas de uma série de países, inclusive do Brasil. Já que os Estados Unidos através de seus bancos e das instituições multilaterais, nos quais o Estado americano era o grande garantidor, funcionavam como o grande credor da economia ocidental (Harvey, 2008, p. 136), (Paulani, 2006, p. 72). Essa readequação das dívidas externas será a justificativa para que uma série de países se adequem às políticas neoliberais durante os anos 80 e 90.

Concomitante com a crise gerada pela expansão do comércio e do crédito e que teve como consequência o aumento da inflação tendo seu ápice em 1973, havia também uma crise instaurada na classe trabalhadora que remontava desde os anos 60. Devemos lembrar que a

Revolução Cultural Chinesa (1965-1976) que organizou estudantes e trabalhadores, posteriormente setores armados contra a burocracia do Partido Comunista Chinês, assim como burocracia administrativa do Estado chinês é uma inspiração para o ocidente, Badio (2009, p. 8; 2019, p. 59). O maio de 68 na França foi a junção de uma revolta iniciada entre estudantes, criticando o caráter liberal burguês do sistema de ensino francês e junção de uma greve de massas dos trabalhadores franceses que teve como resultado o aumento de 35% no salário-mínimo. Na esfera soviética as revoltas na Hungria em 1956 e a revolta na Tchecoslováquia em 1968, a primavera de Praga, colocaram em xeque a legitimidade do estalinismo no Ocidente. Nos Estados Unidos as revoltas pelos direitos civis, como as manifestações contra a guerra no Vietnã, a brutal repressão contra o Partido dos Panteras Negras são manifestações populares que demonstram a insatisfação contra o *status quo*.

Conjuntamente a essa conjuntura, descrita acima, o fordismo com o intuito de aumentar ligeiramente os índices de produtividade, teve a necessidade de acelerar muito os ritmos de trabalho, por consequência aumentar a vigilância e pressão sobre os trabalhadores. Por vezes, tais medidas em cima dos trabalhadores decresciam a produtividade ao invés de aumentar, chegando-se assim à conclusão que o modelo produtivo o fordismo estava chegando ao seu limite, (Bernardo, 2004, p. 80).

Com isso, também aumentava no interior das fábricas o descontentamento dos trabalhadores devido ao ritmo e as condições de trabalho. Nos Estados Unidos no início dos anos 70, houve uma série de greves que além de enfrentar os capitalistas, passavam por cima das direções burocráticas dos sindicatos. Em 1970, houve uma grande greve dos carteiros americanos, assim como imensa “greve selvagem” dos caminhoneiros. Em várias fábricas os trabalhadores criam sindicatos paralelos/clandestinos para resistir a burocracia estatal oficial, em 1973, 10 mil trabalhadores agrícolas são presos e três são mortos na Califórnia devido aos movimentos operários Tragtenberg (2004, p. 131); Bernardo (2004, p. 78).

No início dos anos 70 o cenário é: na esfera comunista oriental, o estalinismo está ideologicamente em cheque devido uma série de revoltas contra a burocracia estatal e partidária. Colocando em descrédito até os partidos comunistas da Europa ocidental. O fordismo entra em declínio pois as políticas estatais não podem mais garantir um crescimento do comércio e expansão dos mercados consumidores, assim como do crédito, como também o fordismo foi questionado a partir da resistência apresentada pelos próprios trabalhadores no interior das fábricas e superando por vezes as direções sindicais.

Entretanto o capitalismo é um sistema social que tem a capacidade de se reestruturar e é nesse sentido que a restauração produtiva, e o chamado toyotismo, conjuntamente com o

neoliberalismo nas políticas estatais darão uma nova dinâmica para o capitalismo. E com isso vão pressupor um trabalhador com novas habilidades e competência para ocupar vários cargos, como também de nova consciência, já que o componente intelectual do trabalhador será muito caro para o toyotismo, aprimorando técnicas de produção e dispensando cargos de supervisão e controle desnecessários.

Então, é necessário um novo currículo escolar em essas habilidades, assim como esse treinamento mental seja incorporado no comportamento do aluno futuro trabalhador. É a partir desse contexto que as CSE serão inseridas no currículo escolar.

O que se convencionou chamar de toyotismo ou modelo japonês, pois foi desenvolvido pela empresa Toyota, no Japão. O seu criador foi o engenheiro Taiichi Ohno (1920-1990). Esse sistema consiste em um conjunto de técnicas de produção que tem como objetivo aumentar a produção e diminuindo os custos dessa produção, com os seguintes princípios: fornecer valor ao cliente a partir de um produto customizado de acordo com as exigências e necessidades do cliente. Reduzir prazos de entrega: por isso a rapidez de produção é um elemento central nesse modelo (*just in time*). E por último concentrar-se em todo tipo de desperdício, principalmente na concentração de estoques (*Sistema Kaban*).

Para o funcionamento desse processo é necessário não um operário especializado, mas agora um operário que seja polivalente, que consiga exercer várias funções na linha de montagem, pois como não há estoques das mercadorias e elas devem ser entregues em menos tempo, as equipes de trabalho devem ser flexíveis para dar conta da demanda, assim como da customização do produto, (Tumolo, 2013, p. 34).

Para que o funcionamento dessa produção funcione, é necessário aplicar o toda a sabedoria do trabalhador em relação a sua atividade produtiva, seja individualmente, como também, em equipe. Assim todo conhecimento dos trabalhadores é aplicado no processo produtivo e ou na administração, para corrigir erros resultantes do processo.

No sistema japonês, ao invés de uma sequência individual de trabalhadores, temos pequenas equipes desenvolvendo uma série de atividades com metas a cumprir. Esse pequeno grupo pode escolher a velocidade e intensidade em que vai desenvolver suas tarefas, responsabilizando assim cada membro da equipe pelo cumprimento da meta, diminuindo o abstencionismo e a sabotagem individual, como também tornando desnecessário uma série de cargos de fiscalização e controle na produção.

Dessa forma, obtém-se produtividade, eficiência, diminui o desperdício com mão de obra, além de engajamento dos trabalhadores no sistema de produção da empresa ao levar em conta seus conhecimentos. Algo que o fordismo não estava interessado de maneira geral. Porém

o toyotismo não é um rompimento com o fordismo/taylorismo nos fundamentos da intensificação do trabalho, é um prolongamento, ou uma nova modalidade, pois agora o trabalhador é expropriado de sua força física e intelectual (Bernardo, 2004, p. 86).

No fordismo, como foi demonstrado aqui, por vezes, o sindicalismo era um ator importante para o equilíbrio do sistema de expansão do capitalismo, tanto dentro do cenário nacional, quanto internacional, pois ele podia negociar pacificamente o valor da mão de obra, conter e por vezes bloquear a insatisfação do proletariado (Tragtengerg, 2004, p. 131). No toyotismo ele já não era mais necessário, pois o trabalhador é responsável pela meta de produção, sendo por vezes remunerado quando essa meta é alcançada. Sendo assim, na maioria dos casos, o sindicato perde sua força de negociação.

Pois, o proletário sentindo-se parte integrante da empresa, porque tanto sua força física, quanto sua atividade intelectual era indispensável para a produção, inicia com auxílio da administração da empresa, um processo de identificação ideológica com essa instituição. O trabalhador começa a se perceber como “colaborador” da empresa. Por outro lado, as empresas empreendem uma verdadeira cruzada contra os sindicatos, pois sabem que eles já não são um aliado no controle do proletariado, e nesse sentido podem se tornar um inimigo (Bernardo, 2004, p. 98).

A integração mundial nas cadeias de produção, permitiram a dispersão das antigas concentrações de trabalhadores nas cidades industriais, assim dificultando as antigas formas de manifestações dos trabalhadores. São cada vez mais raros no ocidente greves de massa, pois as empresas concentram cada vez menos trabalhadores, e os trabalhadores de um mesmo setor produtivo já não estão mais concentrados em uma mesma região, as cadeias produtivas estão espalhadas por grandes áreas geográficas de um país ou até mesmo em vários países diferentes.

Conjuntamente com a implementação do toyotismo no ocidente, as empresas tentando explorar oportunidades lucrativa, mudando sua produção para países com uma legislação trabalhista flexível, com baixa ou nenhuma atuação sindical e com baixo valor da mão de obra, esse foi caso de regiões da América Central e Sudeste asiático. Isso gerou um excedente de mão de obra ociosa nos países ocidentais, possibilitando a pressão dos capitalistas pela flexibilização da legislação trabalhista nesses países, mudando assim o panorama da forma de empregabilidade. Como também mudou o perfil das empresas empregadoras, diminui o a participação da indústria na empregabilidade da mão de obra, e aumenta a participação do setor de serviços e de empresas do setor financeiro. Assim como entra em cena a possibilidade da terceirização da mão de obra (Harvey, 2008, p. 168), (Paulani, 2006, p. 80). Diante de todo esse

cenário, as condições de trabalho pioraram, assim como diminuíram os salários da classe trabalhadora.

Esse processo descrito acima, inicialmente ocorreu na América do Norte e na Europa, porém posteriormente se espalha para países como Brasil, Argentina e México (Zandoná, 2022, p. 49). Nesta nova conjuntura, a legislação que regula as transações financeiras também se tornou flexíveis permitindo um fluxo de capitais pelo mundo a procura de oportunidades (Harvey, 2008, p. 155).

Com indústria 4.0, que é a digitalização da produção de bens e serviços, a partir de fábricas inteligentes que são automatizadas e operadas por meio da conexão em rede, no qual a internet é uma ferramenta imprescindível, dessa forma necessitando minimamente de mão de obra operacional, como também se utilizando de inteligência artificial para melhorar a eficiência dos sistemas de produção e distribuição. Essas tecnologias também têm sido utilizadas em plataformas de comércio e serviço que se utilizam dos dados dos usuários para formatar perfis de atendimento ajustados individualmente (Zandoná, 2022, p. 52). Essas plataformas, tem formas de contratação no qual não estabelecem nenhum vínculo formal jurídico com o trabalhador, tornando cada vez mais precária a condição de trabalho e remuneração.

Então como demonstrado, todo um novo cenário que atravessa o mundo do trabalho, passando pela administração das políticas públicas, a partir das contrarreformas neoliberais, como também a atuação das empresas para obtenção de vantagens comerciais e financeira vão influenciar em um discurso de reforma educacional que desaguará nas CSE.

A reestruturação produtiva vai pressupor um currículo escolar que forme um estudante e futuro trabalhador que contribua com a empresa não apenas com sua força física, mas com sua capacidade intelectual. Nesse novo arranjo flexível de trabalho é dever da escola mostrar ao aluno que ele deve exercer várias tarefas no mundo do trabalho, ser polivalente, dentro de uma mesma atividade laboral, desenvolver suas capacidades de cooperação, como também ser proativo no trabalho em equipe. Esse estudante deve estar acostumado a sazonalidade do trabalho, terceirização e a subcontratação. Assim como deixar o aluno atento para todas as inovações tecnológicas sob o risco estar fora da concorrência do mercado de trabalho (Kuenzer, 2016, p. 18).

Todos esses elementos descritos até aqui são temáticas implícitas nas CSE como conteúdo que são ensinados enquanto competências. A partir de uma abordagem das pedagogias ativas, sem uma mediação teórica, onde há uma preferência da prática pela prática, pois o currículo será voltado para formar esse trabalhador que atue física e cognitivamente

dentro do sistema produtivo toyotista. É interessante destacar que a formação cognitiva é um elemento central dentro da formação flexível, pois pretendem formar consciências pragmáticas, presentistas e fragmentadas (Kuenzer, 2016, p. 18). É possível afirmar que esses atributos também se encaixam para as CSE. Até porque as CSE são um desdobramento mais elaborado e ou reelaborado dessa formação flexível, exigida pela essa nova conjuntura que foi apresentada.

O professor Paulo Tumolo, referindo-se à inserção de novas tecnologias no mundo do trabalho, afirma que há um processo de “qualificação/desqualificação” do trabalhador, (Tumolo, 2018, p. 67). Pensando a reestruturação produtiva e toyotismo e as pressões que os gestores capitalistas tem feito por reformas educacionais que abarquem uma formação flexível, com isso é possível pensar em um processo escolar em que o aluno esteja sofrendo “qualificação/desqualificação”, quando se abandona o ensino dos conhecimentos e se opta pelo ensino de habilidades e competências, principalmente por competências comportamentais como as CSE.

2.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA POSSÍVEL GÊNESE DO CONCEITO

Na presente seção, foi feita uma análise das seguintes obras: *Relatório Jacques Delors – Um Tesouro a descobrir* de 1996; *Construir as Competências desde a Escola* – Philippe Perrenoud de 1999; *Novas Competências a ensinar* – 2000. Nesse primeiro momento demonstra-se a trajetória de um discurso hegemônico reformador da educação que vai desaguar nas CSE, como há uma ligação desde o relatório *Delors* publicado em 1996 que vai até a BNCC de 2018, subsidiada pela assessoria do Instituto Ayrton Senna, passando pelas discussões das competências feitas por Perrenoud. Vale ressaltar que a discussão entorno das CSE inicia-se com J. J. Heckman a partir do conceito de competências não cognitivas (*soft skills*) versus as competências cognitivas (*hard skills*). Como também é apresentada uma experiência com as competências não cognitivas no *High Scope/Perry Prescholl Project* no ano de 1962 na cidade de Michigan nos Estados Unidos, Silva (2018); (IAS, 2021).

Para auxiliar nas análises de tais textos, recorre-se a (Shiroma, Campos e Garcia, 2005), que chama a atenção sobre os textos da política, assinalando que estes dão margem para interpretação e reinterpretação, tendo como consequência entendimentos diversos de um mesmo termo. Em um segundo momento, foi trazido para o debate como contraponto aos argumentos debatidos sobre as competências, os livros: *A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público* - Christian Laval, de 2019; *Recensão crítica de “A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público”* – Rodrigo Diego Souza; *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* – Pierre Dardot e Christian Laval, de 2016; *A Teoria da alienação em Marx* – István Mészáros, de 2016; *Mutações do cativo* – Maria Helena Souza Patto, de 2000. *Educação contra o capital* – Ivo Tonet, 2016.

Na obra *A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público* – Christian Laval faz um estudo dos variados processos de privatização do ensino, nas mais diferentes instâncias. O foco da análise é em como as reformas interferiram nas mudanças curriculares alterando os conteúdos a serem ensinados, assim como sua influência na subjetividade do aluno. Já o texto de (Souza, 2015) faz uma resenha do livro de Christian Laval descrevendo as tendências gerais descritas no livro. O livro de Pierre Dardot e Christian Laval faz um levantamento e análise do conceito e das correntes do neoliberalismo, assim auxiliando a pensar como essa doutrina política e econômica tem impactos na subjetividade, no sentido de naturalizar seus procedimentos e suas consequências. A obra de István Mészáros auxilia, pois

discute a educação como um instrumento de reprodução da ideologia. No livro de Maria Souza Patta, foi utilizado o ensaio que é homônimo ao livro, nesse texto a autora discute experiências relacionadas a inteligências socioemocional que foram testadas em escolas americanas nos anos 90. Essas experiências têm relações com as CSE, devido tanto a teoria que era utilizada, assim como pelos resultados que eram buscados. Por último, o livro *Educação contra o capital* faz uma crítica aos limites da educação dentro da sociabilidade imposta no capitalismo.

O *Relatório Jacques Delors – Um Tesouro a descobrir* de 1996. É um documento que prossegue na perspectiva neoliberal e sua relação com a educação, isso considerando as últimas décadas do século XX. Nesse ponto, se faz necessário chamar à atenção para que o conceito de neoliberalismo não diz respeito apenas a uma abordagem econômica, específica, do Estado e da sociedade, ou mesmo uma ideologia. O neoliberalismo é um sistema normativo que abrange a lógica do capitalismo para todas as relações sociais (Dardot e Laval, 2016).

O relatório Delors é muito importante para a presente pesquisa, pois suas considerações irão desaguar nas CSE, como demonstra a publicação do IAS, que dá consultoria a órgãos públicos para implementação da CSE.

A construção desses documentos referenciais foi fortemente influenciada pelo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, intitulado *Educação – Um tesouro a descobrir* e publicado em 1996, um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios. Ele sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (1) Aprender a Conhecer, isto é, adquirir saberes para compreender melhor o mundo, favorecendo a curiosidade, o senso crítico e a autonomia; (2) Aprender a Fazer, ou seja, transpor o conhecimento para a ação no ambiente em que está inserido; (3) Aprender a Viver Juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e (4) Aprender a Ser refere-se ao desenvolvimento total da pessoa, considerando a inteligência, a sensibilidade e a responsabilidade pessoal para elaborar pensamentos autônomos e decidir como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (IAS, 2022, p. 75).

Entretanto o relatório *Aprender a ser – A educação do futuro*⁴ de 1972 produzido a pedido da UNESCO já traz alguma das concepções contidas no *Relatório Jacques Delors*.

O relatório *Delors* ficou conhecido pelo nome do presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, o economista francês, Jacques Delors. O relatório afirma que vivemos em uma sociedade do conhecimento e por isso a educação deveria passar por uma mudança de paradigmas. Dessa forma, é necessária uma aprendizagem ao longo

⁴ Para mais informações consultar: TURMINA, Adriana Claudia. **A (Com) formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda**. Orientadora: Profa. Dra. Eneida Oto Shiroma. 2010. 377 p. Tese de Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação – UFSC Florianópolis 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93603/287267.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: janeiro de 2025.

da vida e que seja fundamentada em quatro pilares (habilidades e competências), são eles: *Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver, Aprender a ser.*

Destacamos que esse documento tem como público-alvo os gestores educacionais em suas várias instâncias administrativas no âmbito político educacional. Não é um texto voltado para os trabalhadores da educação ou para pais e estudantes, como será debatido em alguns momentos desse texto. O relatório tem a preocupação de abrir caminhos no sentido de implementar reformas de caráter mercadológicos, por mais que a linguagem do documento se utilize de afeto e sentimentos como argumentos, o documento faz um processo de ocultamento ideológico da realidade quando não discute os problemas da sociedade capitalista. O documento inicia sua discussão falando sobre a relação entre as sociedades do futuro e a educação. Salientamos que há uma abundância de termos ambíguos e ou com pouca precisão conceitual, como fica demonstrado com a utilização de termos como “paz”, “liberdade”, “justiça social” e “fé” (UNESCO, 2010).

No decorrer do relatório não se torna claro quais são os desafios futuros enfrentados pelas nações e o porquê a educação é esse trunfo para enfrentar essas dificuldades. Porém, o documento vai demonstrar qual tipo de projeto de educação eles estão se referindo, mesmo não problematizando em que tipo de sociedade estão inseridos. Esse tipo de falta de discussão também irá se repetir, causando assim uma ambiguidade proposital, quando se referem aos ideais de paz, liberdade e justiça social. Essas questões não são respondidas claramente, porém pode-se deduzir que: paz é a uma ideia abstrata de paz, que não leva em conta as relações sociais e a luta de classe; liberdade é liberdade do capital circular, pode-se sintetizar na famosa insígnia liberal - *laissez-faire*; a justiça social seriam medidas de mitigação das desigualdades sociais implícitas na sociedade capitalista, já que o documento não irá fazer um questionamento ontológico das origens dessa desigualdade.

A utilização do termo “fé”, em última instância, tenta-se resgatar a fé na educação. Como se a educação de forma abstrata, ou idealista, poderia contribuir para resolver a: “diminuição da pobreza”; “exclusão social”; “Incompreensões”; “das opressões”; “das guerras” (UNESCO, 2010). Porém, como o texto não demonstra como a educação poderia nos auxiliar a atingir esses objetivos, fica essa lacuna em aberto onde toda a responsabilidade e ou “esperança” ficaria depositada na fé.

Porém, é interessante chamar atenção para o fio condutor que essa argumentação ambígua e salpicada de truísmos, que está no *Relatório Jacques Delors*, chega aos dias de hoje nos textos que fundamentam e apoiam as CSE. Nesse sentido é necessário destacar a utilização

de outros termos imprecisos e ligados ao campo da afetividade, como, ‘A educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude’ (UNESCO, p. 05, 2010).

Para os autores do relatório a educação é um vínculo afetivo, ligado pelo sentimento do amor. E é o amor que deve ser levado em consideração nas tomadas de decisões políticas, econômicas e financeiras, e guiados pela fé. Percebesse que a todo momento é a mobilização de afetos para a discussão da educação, e não como um elemento concreto em que a economia, a sociedade e o as políticas estatais e privadas que irão determinar como serão geridas a educação. Ou dito de outra forma, como interesse de classes, voltadas para determinadas classes, vão conduzir a construção das políticas educacionais.

Além da dimensão afetiva, que a comissão destaca em relação a educação, é necessário chamar a atenção, em relação à discussão sobre o aspecto da educação como um *savoir-faire* (saber fazer) (UNESCO, 2010). Pode-se definir o termo *savoir-faire* (saber fazer) como uma competência e ou habilidade para resolver um problema específico de um trabalho, ou melhor, são conjuntos de habilidades de saber fazer, perícias e técnicas para resolver determinados problemas. Condensado a lógica de treinamento para desenvolver e desempenhar certas atividades laborais. É nesse ponto do saber fazer e do treinamento que trilharão as pedagogias das competências, como demonstraremos mais à frente, assim como, as CSE.

Os autores continuam o relatório com uma seção nomeada de: “O quadro prospectivo” (UNESCO, 2010). No qual fazem uma descrição, ou uma caracterização dos problemas do mundo contemporâneo em relação a educação e a sociedade contemporânea. É interessante perceber, como nessa busca para entender, como está o presente e assim fazer uma predição do futuro, no sentido de se relacionar com ele e traçar parâmetros aplicáveis à educação. Os autores, deliberadamente omitem que os problemas têm uma relação histórica, social e econômica. Sendo assim, parece para o leitor que os problemas descritos são espontâneos, isto é, são naturais ou os elementos causadores, a sociabilidade capitalista, não são relevantes.

Nas últimas três décadas do século XX, além de notáveis descobertas e progressos científicos, numerosos países – chamados emergentes – superaram o subdesenvolvimento, enquanto o nível de vida continuou a progredir em ritmos bastante diferentes, conforme as vicissitudes de cada Estado. E, no entanto, um sentimento de desencanto parece dominar o mundo e contrasta com as expectativas surgidas após a Segunda Guerra Mundial. É possível falar, portanto, das desilusões do progresso no plano econômico e social: eis o que é confirmado pelo aumento do desemprego e pelos fenômenos de exclusão social nos países ricos, assim como pela persistência das desigualdades de desenvolvimento no mundo. Com certeza, a humanidade está mais consciente dos perigos que ameaçam o meio ambiente (...) (UNESCO, 2010, p. 07).

Neste trecho destacamos aqui a recorrência desse elemento: “sentimento”. O documento, novamente recorre a esse tipo de argumentação, mesmo que no final do trecho enumere causas materiais para um desencanto da sociedade frente a realidade. Entretanto, podemos afirmar que esse “desencanto” se deve mais por elementos materiais, do que por questões afetivas e ou subjetivas. Mas, devemos continuar em nossa demonstração, no qual o relatório é idealista em sua abordagem: “Mas, como aprender a conviver nesta aldeia global, se somos incapazes de viver em paz nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança?” (UNESCO, p. 08. 2010). Já que para o documento viver em paz é um comportamento a ser aprendido, aqui temos um elemento do *Aprender a ser*.

Outro elemento idealista no documento é tratar a democracia como uma ideia em abstrato: “A questão central da democracia é saber se desejamos e somos capazes de participar da vida em comunidade; convém não esquecer que esse desejo depende do sentido da responsabilidade de cada um” (UNESCO, p. 08. 2010). Identifica-se que há um processo de esvaziamento das categorias de elementos materiais, históricos e políticos. E uma substituição por uma argumentação baseada em termos calcados na afetividade e na espiritualidade. Esse recurso argumentativo tem como objetivo mascarar as contradições da luta de classe e os interesses dos capitalistas em relação a educação e sensibilizar o leitor pelos afetos e por uma crença transcendental.

Outra marca do texto analisado é seu caráter individualista. O texto faz questão de demarcar as características únicas do indivíduo, não ressaltando as características comuns aos seres humanos e tão pouco os elementos que nos conformam como ser social, inserido dentro de uma historicidade, como se o mundo fosse um ajuntamento de indivíduos. E o documento vai mais além, já que para ele a educação tem como objetivo em relação aos indivíduos, “sua vocação para decidir seu destino e realizar todas as suas potencialidades” (UNESCO. p. 08. 2010).

Conclui-se que o relatório toma um caminho radicalmente liberal em relação a sua visão de sociedade, dos sujeitos interagindo entre si e inseridos no mundo, e por consequência nos ambientes educacionais. No qual a educação deve prepará-los para que esses indivíduos estejam melhor treinados para alcançar seus objetivos (destinos). Isso parece excluir qualquer senso de solidariedade, pertencimento, assim como nenhum elemento crítico que faça uma reflexão do ser no mundo e sua relação com a sociedade. O filósofo István Mészáros (2016) discute como a educação no capitalismo tem o papel de mistificar a realidade no sentido de reproduzir os valores próprios da sociedade capitalista, que não poderiam ser perpetuados naturalmente sem um processo de ensino e de sedimentação subjetiva dos valores e não apenas

o ensino de habilidades produtivas. Para o pensador magiar, a educação tem dois objetivos na sociedade capitalista: “(...) (1) a produção das habilidades necessárias para gerir a *economia* e (2) a formação dos quadros bem como a elaboração dos métodos de, do controle *político*” (Mészáros, p. 277 2016). Pierre Dardot e Christian Laval teorizam no mesmo sentido que o pensador húngaro:

(...) Há um arranjo de processo de normatização e técnicas disciplinares que constituem o que podemos chamar de *dispositivo de eficácia*. Os sujeitos nunca teriam se “convertido” de forma voluntária ou espontânea à sociedade industrial e mercantil apenas por causa da propaganda do livre-câmbio ou dos atrativos do enriquecimento privado. Era preciso pensar em implementar, “por uma estratégia sem estratégias”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso, e lazer seriam a forma institucional do novo ideal de homem (...) (Dardot e Laval, 2016, p. 352).

Em outra passagem, o documento traz de forma *deus ex machina*, que a competição é uma categoria própria do ser humano: “A tensão entre a indispensável competição e o respeito pela igualdade de oportunidades” (UNESCO, 2010, p. 09). Neste ponto há um outro exemplo da expressão do *Aprender a ser*. De acordo com o texto, o ser humano é um ser que está no mundo para competir e desenvolver suas potencialidades como algo dado e natural. Pierre Dardot e Christian Laval, analisando o neoliberalismo, suas vertentes e seus desdobramentos sociais, nos chama a atenção de que o sujeito no neoliberalismo é fundado no desempenho (a produção e a concorrência) e o gozo (consumo), (Dardot e Laval, 2016, p. 348).

Novamente, o relatório da UNESCO naturaliza pressupostos da teoria liberal, criando assim uma ideologia no sentido marxiano do termo, ocultando o real, com objetivo de reproduzir o conjunto de ideias que dão unidade a este modo de sociabilidade em que vivemos, e assim continuar a reprodução material do mesmo (Marx, 2007). Essas considerações, novamente, nos remetem às reflexões de István Mészáros sobre a educação, “Nenhuma sociedade pode resistir sem seus próprios sistemas de educação” (Mészáros, 2016), já que esse sistema prescinde da educação em duas instancias; para a qualificação da mão de obra reproduzir o capital; e uma segunda instância, como reprodução dos valores vigentes pelo do sistema social.

O relatório efetua uma construção discursiva e ideológica neoliberal que tem como centro o indivíduo. Sendo o indivíduo, soberano para escolher. Entretanto, o documento esconde as relações sociais no qual os indivíduos estão inseridos, por exemplo as mudanças econômicas, assim como qual é o interesse dos países centrais em impor aos países periféricos a globalização. Essas relações sociais, as mudanças econômicas impostas pela tecnologia e a globalização estão infringindo nas mais diversas populações pelo mundo, uma série de

alterações, seja climática e ambiental, seja de esgarçamento do tecido social a partir de políticas de austeridade e diminuição de políticas sociais, sobretudo em saúde e educação.

Há um processo de ocultamento da verdadeira capacidade de desenvolvimento das potencialidades humanas em relação ao capitalismo e a suposta capacidade de escolha do indivíduo frente as imposições do mercado e do Estado. Pois, o que vimos são: as restritas margens de escolhas, para desenvolvimento das potencialidades humanas, que a maioria da população é submetida devido ao processo de exploração capitalista. O que ocorre é – que o documento, por não abordar os problemas sócias, opta por fazer um processo ideológico de ocultamento do real.

O documento opera a todo momento com o artifício do ocultamento ideológico das tensões sociais, pois seus autores parecem não estarem dispostos a debater, porque, caso o fizessem, o arcabouço argumentativo, que erigiram, se desmontaria. Como o foco do nosso trabalho não é analisar aquilo que foi ocultado, ou melhor, não foi dito no *Relatório Jacques Delors*. É importante demonstrar que houve ocultamentos no texto em relação as questões sociais, econômicas e políticas, porém não é nosso objetivo nos deter neles. Mas aqui vale um destaque, indo ao encontro da nossa argumentação, a psicóloga Maria Helena Souza Patto discutindo sobre o ensino da inteligência emocional no Estados Unidos nos anos 90, diz que essa disciplina não prevê nenhuma reflexão para aquilo que eles próprios chamam eufemisticamente de “condições adversas”, nada incluem sobre a lógica desumana e sua presença na subjetividade; no máximo, mencionam a dimensão econômica, em relação à qual nada há a fazer, a não ser adaptar-se. Parafraseando Magaret Thatcher, não há alternativa. Está é a tese central, o temperamento não é o destino, mas a estrutura econômica é; querer discutir ou transformar uma entidade tida como independente da ação dos seres humanos seria pura insensatez, (Patto, 2000, p. 166).

De toda forma, o *Relatório Jacques Delors* continua-nos a ser relevante no que toca as questões das CSE. Uma vez que o texto mobiliza afetos e sentimentos como elementos para solução dos mais variados problemas da realidade, como fica claro na passagem extraída do texto:

A tensão entre o longo prazo e o curto prazo, tensão permanente, mas alimentada hoje pela supremacia do efêmero e do instantâneo, em um contexto em que o excesso de informações e de emoções passageiras leva a uma constante concentração nos problemas imediatos. As diferentes propostas procuram respostas e soluções rápidas quando, afinal, um grande número de problemas exige uma estratégia respaldada na paciência consenso e negociação relativamente às reformas a empreender; esse é o caso no que se refere, precisamente, às políticas na área da educação. (UNESCO, 2010, p. 09).

A passagem toda é muito interessante, porque ela inicia-se com uma tensão de que uma mudança está sendo proposta, porém a velocidade no qual vai se dar essa mudança não está dada. Aqui a “paciência” é demonstrada como uma competência própria dos gestores, que deve assimilar essa competência e administrá-la para conseguir implementar as reformas educacionais com ou sem consenso. Entretanto, como demonstraremos em outro momento no trabalho, essa competência da “paciência” pode ser reconfigurada, reinterpretada como a competência socioemocional da resiliência, nos dias de hoje, ensinada para os alunos e aos professores também. Ainda nesse trecho é importante comentar sobre a questão do “consenso” e “negociação” em relação a implementação das reformas educacionais, entretanto as reformas foram feitas sobre o julgo e insígnias da violência e truculência, como fica claro em (Souza, 2021). Novamente o documento institui os princípios das competências socioemocionais: “(...)A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, tais como o autoconhecimento e a busca dos meios adequados para garantir a saúde física e psicológica” (UNESCO, 2010, p. 09).

Em outra passagem também fica muito claro como o documento desenrola uma trilha que leva, a partir de uma certa elaboração, nos dias de hoje, as CSE, notemos a passagem abaixo:

A educação deve enfrentar esse problema porque, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal (UNESCO, 2010, p. 10).

Em todo trecho acima reforça-se, novamente, o princípio individualista da educação, que está a serviço de desenvolver o indivíduo em detrimento da sociedade. Então, por isso a educação na visão do relatório tem como objetivo desenvolver “talentos” e “potencialidades” individuais, no sentido realizar em maior medida seu “projeto pessoal”. É relevante a pontar que as CSE podem também ser apresentadas como “Projeto de Vida”, no qual em formato de disciplina ou oficina os/as estudantes são incentivados a planejar sua vida a partir de suas habilidades, potencialidades e talentos individuais, planejando assim seu futuro profissional.

O relatório também manobra ideologicamente a relação entre os sujeitos e a sociedade. Prática essa que será amplamente utilizada nos manuais que trabalham as CSE, que hora tangenciam e hora não discutem os problemas decorrentes das desigualdades provocadas pela acumulação do capital e ou apenas citam como um elemento quase natural, para posteriormente propor uma solução calcada no indivíduo. Como fica claro quando o documento enumera as guerras, a criminalidade e o subdesenvolvimento como infortúnios (UNESCO, 2010, p. 10).

O documento apresenta os problemas quase como um castigo divino, ou seja, eles aparecem magicamente, já que infortúnios são calamidades, desgraças ou má sorte. São causas ligadas a naturezas, quase que equiparados como infortúnios da natureza, sem “previsão e controle”. Para o relatório esses acontecimentos não têm causas com ligação histórica, social ou econômica. O documento observa que aparentemente pode haver duas maneiras de observar esses problemas: o descontrole e a resignação (UNESCO, 2010, p.10).

Porém, o documento propõe que a missão da educação é também: a autocrítica (UNESCO, 2010, p.10). Ou seja, guerras, subdesenvolvimento e criminalidade podem ser resolvidos a partir de um exercício de autocrítica dos indivíduos que sofrem com essas mazelas. Novamente, a solução que o documento sugere para os conflitos sociais é individualizada. E em nossos dias, o conceito de autocrítica podemos relacionar com as competências de autocrítica, autogestão, autoconsciência e Consciência Social que estão na BNCC de 2018, como também pelo Modelo Organizativo socioemocional adotado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS, 2021).

Também deve-se chamar a atenção para alguns outros aspectos importantes no *Relatório Jacques Delors*. Esse texto já destacava que a educação deveria estar preocupada com uma formação mais flexível marcada pela polivalência, voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, dessa forma flexibilizando os currículos e as modalidades de ensino, seja de tipo híbrido, online, por exemplo:

(...) Dito isto, a Comissão pensa que cabe à educação construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação, constituem respostas válidas para as questões formuladas pela inadequação entre a oferta e a demanda de emprego. Tal sistema permitiria também reduzir o fracasso escolar que – e trata-se de uma evidência – está na origem do enorme desperdício de recursos humanos (UNESCO, 2010, p. 11).

Como também o documento antecipa a flexibilização das formas de trabalho, podemos citar o *Home Office*, ou também o trabalho a partir de plataformas digitais, e concluir que a intensidade do trabalho no qual os trabalhadores nessas modalidades estão submetidos é mais intensa, produzindo mais lucratividade na forma de exploração da mais valia.

Deve-se destacar que com a mudança das formas jurídicas que o trabalho vem passando, por exemplo no Brasil com a Reforma Trabalhista de 2017, que diminuiu drasticamente a cobertura de direitos trabalhistas, intensificou-se a exploração da mão de obra, assim como jogou um contingente maior de trabalhadores tanto para informalidade, quanto para o trabalho em plataformas.

Vale destacar que o documento, chama essa flexibilização do trabalho, que tem como consequência a perda de direitos, de “mudança de status”, novamente operando um eufemismo, ou mascaramento ideológico. Pois, como já demonstrado nesse trabalho, são essas mudanças nas forças produtivas que vão motivar a implementação das competências socioemocionais nos currículos escolares, já que elas vão possibilitar aos estudantes e futuros trabalhadores um treinamento que os possibilite: uma maior produtividade, em outros termos, maior extração de mais valia; aceitar e saber gerir seus sentimentos diante das diversidades dentro do trabalho, pressão para uma maior produção, por exemplo; assim como gerir e aceitar as incertezas do mercado de trabalho e das incertezas do mundo, dito de outra forma, aceitar estar desempregado.

O relatório propõe quatro pilares para educação: *Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver, Aprender a ser*. Essa proposição nos dá a pista para entender a direção em que nos chega tanto à discussão de competência e habilidades nos currículos escolares como posteriormente as CSE.

O documento aponta sobre a necessidade de um aperfeiçoamento constante para todas as áreas do mercado de trabalho, no qual eles denominam de “educação ao longo da vida”. Quer dizer, apenas o processo formativo dentro dos espaços escolares já não é suficiente para as demandas do capital, o trabalhador para garantir seu emprego deve estar em constante aprimoramento e caso não faça isso, corre o risco de perder seu lugar nesse concorrido mercado: “Por todas essas razões, parece-nos que é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade (...)” (UNESCO, 2010, p. 12). Importante destacar o termo impor, assim como também novamente o documento ressalta a questão da flexibilização seja dos currículos quanto das modalidades de ensino.

A decisão dos conteúdos que serão ensinados, assim como as modalidades de ensino ficará a critério da relação demanda e oferta de trabalho, isto é: a formação educacional está subordinada a demanda do local e ligada a necessidade imediata empresariado. Com isso entende-se que a formação do aluno é refém das conveniências contingentes do empresariado. Por outro lado, são as CSE que são apresentadas como uma formação indispensável, pois esse treinamento, sim, prepara para a vida, para um mundo repleto de dificuldades, onde o indivíduo deve estar sempre pronto para se adaptar.

O documento continua trazendo o pilar do: *Aprender a aprender*. Esse pilar como um objetivo pedagógico da escola, já que a seleção dos conteúdos pode ficar a cargo do indivíduo de acordo com suas habilidades e demandas, ou do seu “Projeto de vida” caso quisermos pensar de acordo com as propostas mais contemporâneas ligadas às CSE. O *Aprender a aprender*

rompe a barreira professor aluno, no sentido que flexibiliza currículo, já que para o documento quase todos têm algo a ensinar: “Podemos, inclusive, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente professor e aluno” UNESCO, 2010, p. 12). O que o relatório está propondo é antecipação da proposta do Notório Saber que foi disposto na LBD de 1996 com redação alterada pela Lei 13.415/2017. Em que consiste em que profissionais com saberes técnicos profissionais reconhecidos poderiam ministrar aulas em determinados percursos formativos.

Após expor esses dois conceitos importantes para o documento que são: educação ao longo da vida; *Aprender a apreender*. O relatório inicia com o pilar: *Aprender a conviver*. Esse pilar trata da relação entre os indivíduos e como eles podem relacionar-se.

Está tomada de posição levou a Comissão a conferir relevância a um dos quatro pilares que apresentou e ilustrou como as bases da educação: trata-se de aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. (UNESCO, 2010, p. 13).

Salta a vista a utilização do termo “espírito”, remetendo a uma linguagem religiosa e afetiva, ligada a cultura e a religião dos indivíduos. Mas o que merece destaque é o uso da palavra “gestão inteligente” (UNESCO, 2010, p. 13). Expressão muito utilizada nos meios empresariais. E ela foi escolhida em detrimento da expressão “decisão democrática”, por exemplo. O que podemos concluir que a “gestão inteligente e apaziguadora” (UNESCO, 2010, p. 13) será uma gestão autocrática, decidida a partir de interesses econômicos, burocráticos vindo dos gestores, passando por cima dos trabalhadores da educação, assim como de toda comunidade escolar. E que tem como objetivo apaziguar os conflitos existentes dentro desse ambiente educacional e ou ambiente de trabalho, dessa forma dando uma dinâmica de maior produtividade dentro desse espaço educacional e também por consequência, um espaço de trabalho. Porém, apaziguar não significa resolver, mas deixar menos intenso, tranquilizar, sufocar por forma de cooptação, repressão, exclusão ou demissão os descontentes. Podemos fazer a analogia que o *Aprender a conviver* são as modernas CSE da resiliência e do engajamento com o outro, (IAS, 2021).

O próximo pilar: *Aprender a conhecer*, junta os dois eixos: educação ao longo da vida com o *Aprender a aprender*, que tem como fim, que o aluno foque nas alterações provocadas pelo progresso científico e nas novas atividades econômicas, e estude com profundidade um reduzido número de conteúdo, (UNESCO, 2010, p. 13). Podemos afirmar que dentro desses conteúdos estariam as CSE. Porém ressalta-se que elas se enquadram em treinamentos por estarem ligados a uma lógica comportamental (Silva, 2018, p. 23). Mas também estão um núcleo central de conteúdos que permitam o estudante e futuro trabalhador a desenvolver

tarefas. Contudo, de acordo com o texto, são nas inovações tecnológicas e econômicas em que o foco do estudante deve estar empregado. É ali em que ele deve demonstrar que consegue individualmente, sem o auxílio da educação formal de preferência, a partir do *aprender e apreender*, todo conhecimento, habilidades e competências das inovações tecnológicas e dos novos negócios.

O quarto pilar, *Aprender a conviver*, introduz a discussão das competências e habilidades curriculares, já que é apresentada a educação como um saber fazer, ou seja, *savoir-fair* (saber fazer). Nesse sentido a educação é pautada para que o indivíduo saiba enfrentar demandas do mundo do trabalho, em geral, atribuições ou habilidades comportamentais, por exemplo, trabalhar em equipe. Aqui chamo a atenção para as CSE: Engajamento com o outro; Amabilidade; Abertura ao novo, (IAS, 2021).

O documento chama a atenção também, para alternância entre trabalho e estudo. Quer dizer, para o relatório, conciliar o trabalho com o estudo é algo importante, pois complementaria a formação. Faz-se necessário apresentar os seguintes questionamentos: qual é o público das mudanças propostas pelo relatório? Em que faixa socioeconômica o relatório está mirando? É amplamente sabido das dificuldades de conciliar estudo com trabalho. E que flexibilização dos conteúdos para favorecer competências e habilidades caras ao mercado de trabalho, tendem a favorecer a exploração da mão de obra em detrimento de um enriquecimento de um senso científico e crítico dos estudantes.

O relatório ainda se pauta em um último pilar: *Aprender a ser*, que destaca o desenvolvimento das capacidades humanas em geral, com foco no desenvolvimento individual e posteriormente no que o documento chama de “(...) responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo” (UNESCO, 2010, p. 14). Novamente o documento tem como agenda uma referência indivíduo que é responsável pela sua formação pessoal, como também é responsável por tentar mitigar os “infortúnios” do mundo.

O *Relatório Jacques Delors* ainda teria vários pontos para serem analisados em relação as reformas educacionais e curriculares. Porém, ressaltamos a importância que esse documento tem para essa pesquisa no sentido que ele abre a perspectiva da implementação das competências e habilidades nos currículos escolares. Assim como demonstrado, permite a implementação das CSE. Como também negligencia toda uma discussão sobre os aspectos históricos, sociais e econômicos, de outra forma podemos afirmar que o relatório opta por uma ontologia não crítica e assim, descrevendo uma visão falseada ou idealista da realidade.

A discussão apresentada acima, demonstra que o *Relatório Jacques Delors – Um Tesouro a descobrir* de 1996, é um documento que continua a discussão das CSE na escola.

Permitindo assim a possibilidade para o início de um debate mais amplo sobre as competências e as habilidades no currículo escolar. Essa aparente demanda, será encampada por Phillippe Perrenoud nas seguintes obras: *Construir as Competências desde a Escola* – 1999; *Novas Competências a ensinar* – 2000. Posteriormente iremos analisar essas duas obras do sociólogo genebrino e sua relação com as CSE.

O livro *Construir as Competências desde a Escola* – 1999; foi escrito pelo sociólogo suíço Phillippe Perrenoud, que se destacou na área de formação de professores e avaliação de estudantes, e é analisado nesta pesquisa, pois ele se tornou uma referência para as reformas curriculares que implementam as competências e habilidades nos currículos escolares. Com isso destaca-se toda implementação da BNCC de 2018⁵ que se pauta em sua totalidade por competências e habilidades em detrimento de um currículo pensado a partir de conhecimentos. Pretendemos demonstrar que há no escopo das CSE elementos e ideias defendidos por Philippe Perrenoud.

É importante recorrer as definições de competências utilizadas pelo autor:

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (Perrenoud, 1999, P. 08).

E:

Em contextos diversos, competência *savoir-faire* parecem ser noções intercambiáveis. A noção de *savoir-faire* é bastante ambígua. Conforme o locutor e o texto, ela designa: ora uma representação procedimental, um esquema da ordem da representação, um "saber-fazer"; ora um *savoir-faire*, um esquema com uma certa complexidade, existindo no estado prático, que procede em geral de um treinamento intensivo, á maneira do patinador, do virtuoso, do artesão, cujos gestos tornaram-se "uma segunda natureza" e fundiram-se nos hábitos; ora uma competência elementar, ou uma parte da ação manual (Perrenoud. 1999, p. 31).

As passagens são claras em demonstrar que as competências ensinam um “agir”, uma ação, *savoir-faire* (saber fazer), um comportamento treinado a partir de um conhecimento prévio do que poderia acontecer, isso significa, as competências treinam os alunos para se antecipar ao que irá acontecer. Ou treinar o aluno a mobilizar vários comportamentos e conhecimentos para operar um comportamento, colocar em ação no momento oportuno.

⁵ Para mais informações da implementação e as disputas de interesses em torno da BNCC consultar: PERONI, VERA MARIA VIDAL; CAETANO, MARIA RAQUEL; ARELARO, LISETTE REGINA GOMES. BNCC: DISPUTA PELA QUALIDADE OU SUBMISSÃO DA EDUCAÇÃO? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan. 2019.

As competências treinam o estudante com objetivo de ter uma performance razoável e ou aceitável frente às demandas do mundo do trabalho: “Uma competência nunca é a implementação "racional" pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos” (Perrenoud, 1999, p. 09). Podemos concluir que os conteúdos que serão elencados nos currículos também terão como medida sua possível utilização prática na performance profissional. Aqueles conteúdos que não tiverem serventia, prática, imediata, na possível performance profissional, não tem tanto prestígio nesse currículo: “pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação” (Perrenoud, 1999, p. 09).

Devido a isso, toda a ação pedagógica, deve ter um escopo de treinamento, com o objetivo que o aluno tenha uma formação técnica ou semiprofissional. Dessa forma, restringindo os espaços voltados a teoria e a reflexão, focando em:

(...) colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer a métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho problemas abertos e por situações problemas, desenvolver as competências e a transferências de conhecimentos, educar para cidadania (Perrenoud, 2000, p. 14).

Trabalhar com métodos ativos, a partir de ações de projetos pedagógicos, problemas abertos, como também situações problemas. Esses são instrumentos táticos para implementação da pedagogia das competências. Por exemplo, os professores, interdisciplinarmente, propõem para os alunos resolverem uma situação problema e que eles devem desenvolver uma solução e dessa forma mobilizar competências e habilidades aprendidas anteriormente nas aulas. Esse é o mote geral que nosso autor sugere como novo modelo de aula.

Perrenoud continua tratando de descrever como se dariam a abordagem por situações problemas elenca uma questão que nos é particularmente muito cara, “Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno” (Perrenoud, 2000, p. 17; 69; 75). Porque, o “Projeto de vida” é uma abordagem pedagógica muito utilizada para tratar das CSE.

É necessário citar também essa relação entre as ideias de Philippe Perrenoud e as CSE, no que toca a relação com a competência da autocrítica e que está no texto colocado como autoavaliação: “Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação” Perrenoud (2000, p. 69).

Deve-se sempre fazer a ressalva que, olhando isoladamente, essas seriam características positivas a um sujeito. Porém, dentro do contexto em que essas ideias estão colocadas, a serviço e submissão da produção de mercadorias e extração da mais-valia. Esses comportamentos se tornam negativos, prejudiciais aos estudantes e futuro trabalhadores. No sentido que lhes tiram conhecimentos que lhes poderiam suscitar o senso crítico e científico.

Como demonstrado na seção sobre o “*O Relatório Jacques Delors*”, esse elemento do “Projeto de vida”, também consta no referido relatório. Ou seja, assim como o texto da UNESCO, o texto do sociólogo genebrino, permite que se abra os caminhos para o surgimento das CSE.

Para o sociólogo genebrino deve-se formar especialistas eficientes e úteis nos processos de trabalho. É interessante notar que o termo especialista já denota uma certa especificidade técnica na formação, o que nos leva a concluir que a formação escolar está subordinada às demandas do mercado. Para o autor, “se os especialistas não passassem de pessoas ao mesmo tempo inteligentes e eruditas, eles seriam mais lentos e, portanto, menos eficazes e menos úteis” (Perrenoud, 1999, p. 10,). Dessa forma, cabe ao especialista: “unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência” (Perrenoud, 1999, p. 10).

Nestas afirmações do autor estão contidas uma série de elementos muito importantes ao processo de intensificação da exploração da mão de obra articulada a formação educacional. Primeiramente, tudo que se deve aprender está submisso a “resolver certos tipos de problemas” (Perrenoud, 1999, p. 10). Obviamente, problemas originários da dinâmica do mundo do trabalho, então deve-se aprender comportamentos, saberes e conhecimentos para resolver esses problemas, o que gera certo nível de produtividade. Mas, podemos classificar que esse é um nível básico de produtividade.

O autor, ainda enxerga nas competências um nível de exploração ainda maior quando se assume determinado tipo de comportamentos. A “curiosidade”, “paixão” e “busca de significado” (Perrenoud, 1999, p. 10), esses três termos é o que motivaria alguém a entender e solucionar um problema, mas esses problemas não são próprios do estudante trabalhador. São mobilizadas aqui como afetos que o estudante trabalhador utiliza para superar os problemas encontrados nos locais de trabalho e assim conseguir produzir mais, ou seja, produzir mais mais-valia relativa. Nota-se que Perrenoud utiliza-se da mobilização de afetos, assim como o *Relatório Jacques Delors*. Entretanto o autor suíço, ainda elenca “desejo de tecer laços” (Perrenoud, 1999, p. 10), que se pode entender como trabalhar em equipe, no qual pode-se facilmente associar com a CSE de cooperação contida na BNCC e ou as CSE de Engajamento com os outros, assim como Abertura ao novo do Instituto Ayrton Senna (IAS, 2021).

E outro termo, de suma importância para o autor suíço é: “relação com o tempo” (Perrenoud, 1999, p. 10). O que é possível concluir sobre esse termo, é que a resolução, operação e soluções de problemas que estão no mundo do trabalho, em menos tempo é um elemento central na argumentação trazida pelo autor genebrino. Já que o tempo de trabalho gasto em uma mercadoria e ou operação vai determinar o preço dessa mercadoria, como discutido na teoria marxista do valor.

O que ficou demonstrado com a análise dos termos contidos naquilo que Perrenoud entende como competência; uma série de comportamentos, habilidades e saberes. Assim como mobilização desses conhecimentos para resolver problemas de produtividade no trabalho, dessa forma, o trabalhador estudante torne-se mais produtivo no trabalho. Fazendo uma série de atividades em menos tempo. Assim dizendo, a educação se resume a uma forma de aprendizado que torne o estudante trabalhador em um ser mais produtivo.

Pode-se até afirmar que em última instância as competências são treinamentos para mobilizar conhecimentos e habilidades para resolução de problemas. O autor não discute a origem desses problemas, essa é uma lacuna que fica a cargo da interpretação do leitor, por isso, em nossa análise, como já argumentado, tudo no esquema do autor suíço está subordinado as necessidades do mercado.

Pode-se concluir que as pedagogias das competências são treinamentos reflexivos que tem como objetivos ações eficientes. “A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz” (Perrenoud, 1999, p. 11). Ou autor deixa claro que haverá um conflito entre competências versus conhecimentos em busca de tempo e espaço dentro do currículo. Porém, Perrenoud deixa claro que as competências serão privilegiadas, já que elas conseguem, supostamente responder, solucionar os tais problemas colocados pela realidade:

A formação de competências exige uma pequena "revolução cultural" para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas (Perrenoud, 1999, p. 61)

É importante destacar, que o texto defende que o aluno deve automatizar determinados comportamentos, ou seja, competências, no sentido de tornarem-se uma rotina, saberes e hábitos. E que esses elementos se tornem aparentemente naturais, pois, comportamentos automáticos e hábitos são encarados pelos humanos como ações cotidianas corriqueiras que fazemos desapercivelmente e sem reflexão, ou como o próprio texto utiliza “saindo da espera

do processo conscientizado” (Perrenoud, 1999, p. 28). O aluno é treinado a ter um comportamento mecânico, em que o nível máximo disso, o autor utiliza a metáfora da boneca russa para descrever um encadeamento de vários comportamentos autômatos que o estudante deve subsumir.

Vale dizer que o sociólogo genebrino descaracteriza o debate entre competências e conhecimentos. Ao afirmar que os defensores dos conhecimentos não se preocupam em colocar esses conhecimentos em situações reais e se preocupar com formação profissional. Porém, parece que como está colocado, as competências estão subordinadas as necessidades imediatas do capital: “As competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais” (Perrenoud, 1997, p. 12). Posteriormente, manifestam-se as motivações para as mudanças curriculares de conhecimentos para competências. Devemos analisar as seguintes passagens onde ficam claras as relações entre os interesses das mudanças curriculares, e que são os interesses mercadológicos que estão prevalecendo:

(...)A explicação mais evidente consiste em invocar uma espécie de contágio: como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. (Perrenoud, 1999, p. 13).

De acordo com nosso autor, “desordem”, “desorganização” e “crise” (Perrenoud, 1999, p. 13), são ameaças globais em nossos tempos e essas adversidades também adentram o mundo escolar. Assim como acontece no *Relatório Jacques Delors*, Perrenoud não discute sobre as motivações dessa instabilidade social. O autor utiliza três adjetivos para caracterizar o contexto histórico, porém decide não discutir, pois terá que adentrar na crítica ao sistema de acumulação capitalista que motiva a “desordem”, “desorganização” e “crise” social. Há aqui uma distorção ou operação ideológica da realidade no sentido de encobrir as verdadeiras motivações das tensões sociais.

No texto é recorrente um ocultamento das discussões sociais e seus desdobramentos na educação. As crises sociais e educacionais são elementos dados e que não são demonstrados os fatores e elementos responsáveis por esses acontecimentos. É muito relevante a seguinte passagem:

Em cada sociedade desenvolvida, a opinião pública e a classe política não estão mais dispostas a somente apoiar o crescimento sem fim dos orçamentos da educação, mas também exigem a prestação de contas, querem uma escola mais eficaz, que prepare melhor para a vida sem, por isso, custar mais caro. A corrida aos diplomas perde sua pertinência junto com

a desvalorização dos títulos e a rarefação dos empregos, mas abandoná-la levaria a correr riscos ainda maiores. (...) (Perrenoud, 1999, p. 16).

É possível concluir, a partir do que foi demonstrado, partindo das ideias apresentadas por Perrenoud que o currículo escolar deve passar por uma reforma, dando destaque as habilidades e competências, em detrimento dos conhecimentos desenvolvidos pelas ciências e pela cultura humana. Essa reforma teria como intuito enfrentar uma suposta crise da educação que se apresenta a partir de mudanças na sociedade. Porém o autor tangencia ao abordar a crise da educação e as relações sociais que estão dando base a essas transformações da sociedade.

No livro *Novas competências para Ensinar*, publicado no ano de 2000 o sociólogo Philippe Perrenoud propõe a discussão das competências para além dos currículos escolares, o autor discute essa abordagem como práticas tanto para os docentes em sua atividade prática quanto pratica para toda a vida escolar. Assim como discutido no livro do mesmo autor, *Construir as Competências desde a Escola*, o autor identifica uma crise na escola, a partir do financiamento da escola. Ele repete o mesmo tipo de argumento exposto acima: “Em um período de transição, agravado por uma crise das finanças públicas e das finalidades da escola, as representações dividem-se, não se sabe mais muito bem de onde se vem e para onde se vai. O que importa, então, é relembrar caminhos conhecidos e trilhar alguns outros” (Perrenoud, 2000, p. 12).

O autor também não discute o que é essa “transição”, o que existia e para onde estamos caminhando. O autor também não discute as motivações da crise das finanças públicas. Entretanto, esse tipo de afirmações, jogadas ao vento, de modo alarmistas, servem apenas para justificar a implementação das medidas defendidas como soluções para educação. Porém, diferentemente do livro: *Construir as Competências desde a Escola*, na presente obra o autor não se esquivava nas suas intenções: “Não existe uma maneira *neutra* de realizar esse trabalho, porque a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas e, portanto, uma certa arbitrariedade na representação do ofício e em suas facetas (...)” (Perrenoud, 2000, p. 13).

Aqui há uma série de afirmações que aprecem sem a explicação devida. Por que o orçamento educacional cresce e por que não se melhoram os resultados? O que seria uma escola mais eficiente e servindo a quais interesses? O que seria uma escola que prepara para a vida? Qual seria o tipo de preparação? E por que não se pode custar mais caro, por que a educação deve residir no signo da austeridade? Todas essas perguntas podem até em um primeiro momento parecer retóricas. Porém, elas esclarecem os interesses de classes que as ideias que estão sendo apresentadas no livro de Perrenoud têm.

Como já demonstrado anteriormente neste capítulo, este livro tem como preocupação dar conta de uma “crise” que o sistema capitalista enfrente em relação as novas formas de produção e qualificação profissional e como a educação através de uma reforma curricular que assimile o ensino das competências possa suprir essa demanda de mão de obra do mercado de trabalho. Ou seja, é a educação resolvendo um problema da classe burguesa. Porém, o autor genebrino faz um giro, como se essa crise societária, fosse uma crise própria da educação.

Ainda justificando a opção pelas competências, o sociólogo genebrino justifica a subsunção das competências nos currículos a um “contágio” (Perrenoud, 1999, p. 13), porém sempre justificado pela suposta modernização, mas nunca explicada a serviço de qual classe social estaria a serviço essa modernização. Mas podemos reiterar que não seria um “contágio”, mas uma necessidade movida pelo movimento cíclico que é intrínseco ao sistema capitalista, do qual devido a competição entre os capitalistas, os meios de produção tornam-se cada vez mais modernos. E no qual a formação de mão de obra é uma mercadoria, com um custo alto e que fica a cargo da escola. Por isso, é a escola que deve atualizar, alterar seus currículos e modalidades de aulas para atender as necessidades formativas das contingências locais do mercado de trabalho, porém de modo mais geral pode se afirmar que as competências presam por uma formação focada na polivalência. Que quer dizer que o trabalhador deve estar qualificado a desempenhar diferentes funções dentro da mesma empresa, ele não mais terá uma função fixa.

Destacamos, também, a utilização do termo “empíricos” (Perrenoud, 1999, p. 13), aqueles que se utilizam de saberes práticos, ou que se qualificam para exercerem funções operacionais práticas. Com isso, temos um corte, com aqueles que podem ter uma formação com mais tempo dedicado a saberes teóricos e outros dedicados a saberes práticos, as competências. Pode-se entender, então, que há dois tipos de formação, uma voltada para aqueles que podem ir às universidades e ocupar cargos de lideranças no mercado de trabalho os chamados: trabalhos intelectuais. E uma outra formação voltada para aqueles que serão mão de obra operacional qualificada, nos termos do autor os “empíricos”.

Em outra passagem, o texto coloca a escola em uma espécie de pêndulo: ensinar conhecimentos versus desenvolver competências. Entretanto no texto esses dois polos estão desconectados de suas implicações sociais, políticas e econômicas:

Paralelamente a esse debate de fundo, convém medir as implicações de uma abordagem por competências para a totalidade do funcionamento pedagógico e didático. Esse debate levamos ao centro das contradições da escola, que oscila entre dois paradigmas - ensinar conhecimentos ou desenvolver competências —, entre uma abordagem “clássica”, que

privilegia aulas e temas, manuais e provas, e uma abordagem mais inspirada nas novas pedagogias e nas formações de adultos (Perrenoud, 1999, p. 16).

Nessa passagem, assim como em várias outras no texto, o autor coloca a escola como um circuito fechado, onde seu sucesso e ou seu fracasso tem relação apenas com as opções que ela fez. Entretanto, isso novamente é uma forma de acobertar os verdadeiros problemas em que a educação está inserida dentro de uma série de determinações próprias da sociedade capitalista.

Nos livros há ainda uma série de questões que poderiam ser abordadas em relação às competências, como por exemplo: a abordagem de treinamento do ensino; a flexibilização do planejamento docente; a implantação desses programas na escola, como os estudantes são abordados pelo autor e como os docentes são também abordados. Porém, esses são problemas que extrapolam o escopo do nosso trabalho. Porém o objetivo da dessa discussão consiste em demonstrar as relações entre a discussão que Perrenoud propõe sobre reforma curricular e adoção da pedagogia das competências e como essas ideias vão influenciar no desenvolvimento, elaboração e implementação das CSE.

Com o objetivo de fazer um debate e contrapor-se as ideias do *Relatório Jacques Delors* de 1996 e as ideias apresentadas por Philippe Perrenoud em: *Construir as Competências desde a Escola* de 1999; *Novas competências para ensinar* de 2000. Aqui estão apresentadas algumas ideias do livro: *A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, de 2019. O livro do sociólogo francês foi publicado na França em 2003 e que foi publicado pela primeira vez no Brasil em 2004. Em 2019 a editora *Boitempo* faz uma reedição, revisada e ampliada. (Souza, 2022) define a obra da seguinte forma:

Nessa perspectiva, de modo geral, o autor discute a liquidação da escola republicana de base humanista na sociedade capitalista e neoliberal, pois, se como herança do iluminismo a escola se constituiu como o lugar do conhecimento, na lógica de mercado essa ideia se torna obsoleta, pois são necessários conhecimentos úteis ao capital (Souza, 2022, p. 139).

Como também destaca o elemento central na nossa discussão:

(...) (2) Se o professor era o mediador do conhecimento e existia uma relação de ensino, na qual o professor ensina conhecimentos; na escola com viés neoliberal o professor é gestor das competências a serem construídas nos estudantes, o professor é o facilitador, o professor é o professor coach e não um sujeito do e com conhecimento (...) (Souza, 2022, p. 140).

Nos interessa o ponto 02, no qual o professor é um facilitador do conhecimento. O texto do sociólogo francês nos é muito profícuo, pois ele vai de encontro ao discurso hegemônico do neoliberalismo e especialmente em relação aos textos que trazemos, visto que, como

demonstrado nos textos que trouxemos para o diálogo, há uma justificativa da necessidade de reformar a educação para que a educação se torne mais dinâmica, flexível e polivalente. Em última instância torne-se mais “interessante” aos alunos, assim diminuindo a evasão escolar e a reprovação. Laval, demonstra de forma primorosa como essa ideologia da reforma toma aspecto nos dias atuais:

Em resumo, o poder tecnocrático se recusou como sempre a reconhecer que as medidas tomadas eram coerentes e estavam relacionadas com as transformações do sistema econômico e político dominante. O neoliberalismo, tal como é aplicado, não se apresenta como uma doutrina e menos ainda como uma ideologia. E os que trabalham como seus agentes nem sempre o aplicam conscientemente como um programa político ou teoria. Eles se julgam “realistas” ou “pragmáticos”. Em outras palavras, aceitam obedecer à injunção maior do neoliberalismo que é a adaptação ao jogo da concorrência generalizada, e isso do topo à base da hierarquia de responsabilidades do sistema educacional (Laval, 2019, p. 10).

Podemos depreender que o que está colocado no discurso sobre a educação, é uma aplicação tecnocrata de uma política neoliberal, onde todas as ações estão subjugadas sob a ordem da acumulação capitalista, ou nos termos em que coloca Laval, “a adaptação ao jogo da concorrência generalizada”. A livre concorrência, para o neoliberalismo seria o motor da sociedade, ou seja, aquilo que moveria os indivíduos. Mais ainda que o processo de acumulação. Desse modo, Laval questiona que tipo de reforma está sendo proposto para escola, e a partir dessa premissa, a livre concorrência, qual tipo de sociedade está sendo proposta, dito de outra forma, de uma sociedade concorrencial. Percebemos, que o autor francês joga luz nos pontos opacos tanto no Relatório Delors, quanto dos textos de Perrenoud. Como deve-se observar na passagem abaixo:

Hoje, as propostas mais estereotipadas sobre a “reforma” já não são uma etapa no caminho da transformação social, mas um elemento imposto com a única e restrita preocupação administrativa de tapar buraco, ou então como objeto de um estranho culto à “inovação” pela “inovação”, dissociada de qualquer implicação política clara. No entanto, temos de tentar ir além das críticas à improvisação inovadora e à reforma incessante e nos perguntar: na série de medidas e contramedidas que afetam a ordem escolar, nos relatórios oficiais que estabelecem os diagnósticos da crise, na opinião dos administradores e dos governantes, não haveria determinada ideia de escola, um novo modelo de educação que, conscientemente ou não, os atuais promotores da reforma tendem a traduzir em fatos, fazendo certa ideologia parecer fatalidade e transformando certa concepção em uma realidade que para eles é “inescapável”? (Laval, 2019, p. 16).

Como pudemos observar nos textos anteriormente analisados, havia uma “monopolização” do discurso da reforma da educação, mas sem necessariamente demonstrar as necessidades das reformas, como se fossem uma determinação implícita. Assim como, não

discutiam quais seriam os beneficiados nesses modelos propostos pelos reformadores, colocando-os a partir de uma certa neutralidade, como demonstrou Laval.

Toda essa construção discursiva estava baseada na necessidade de compor uma hegemonia neoliberal na opinião pública de que há necessidade de reformas sociais, e no caso da presente pesquisa, as reformas educacionais. Reformas essas que estão implícitas a ideia de que a educação é um bem privado, expresso de diferentes formas. E que a cultura e o conhecimento não são mais um direito, e que já não há garantias de transferência dessa herança para os membros da sociedade, há não ser de uma forma monetizada. Pois, agora, deve-se haver investimento pelo indivíduo ou pelas famílias para aquisição de uma quantidade útil de conhecimento que deve no futuro ser colocado a serviço do uso no mercado de trabalho. Christian Laval sintetiza essas ideias:

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. (...) (Laval, 2019, p. 17).

A nota de rodapé contida no texto também é bastante explicativa da função da educação. Como se pode observar na citação abaixo:

A concepção dominante da educação tem duas dimensões: ela é ao mesmo tempo utilitarista na ideia que confere ao saber e liberal no modo de organização da escola. Se a escola é um instrumento do bem-estar econômico, é porque o conhecimento é visto como uma ferramenta que serve a um interesse individual ou a uma soma de interesses individuais. A instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o capital humano de que elas necessitam. De maneira complementar, contudo, ela é liberal pelo lugar que ocupa no mercado do ensino. Se o conhecimento é acima de tudo, ou fundamentalmente, um recurso privado, que gera rendas mais elevadas e propicia posições sociais mais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educacional deve ser regida por uma relação de tipo comercial ou ao menos imitar o modelo do mercado (Laval, 2019, p. 17).

É muito significativo constatar essa transformação da educação voltada para vontade e ou interesse individual. Essa transformação tem importância particular nessa pesquisa quando se pode cotejar essa relação em que as instituições escolares servem apenas a interesses particulares. Novamente é necessário destacar as CSE e principalmente na sua abordagem de *Projeto de vida*, como uma forma de colocar a educação aos interesses individuais. Já que essa abordagem transversal privilegia por excelência o interesse individual do estudante. Outro elemento de destaque são as conclusões nos quais Laval chega, elas vão de encontro ao pilar *Aprender a ser*, do *Relatório Jacques Delors*.

Outro elemento interessante que vale destaque é essa visão liberal com duplo aspecto: do conhecimento utilitarista que traz bem-estar econômico individual. E a existência da educação como formadora de mão de obra. Lógica essa também que estão presentes tanto em Perrenoud como no *Relatório Delors*.

Sobe esses dois vieses é que se aterrisam as CSE, pois elas tendem a oferecer, aos alunos, que sua assimilação será muito vantajosa para a venda da sua força de trabalho no futuro. Pelo lado das empresas também é interessante, pois, as competências socioemocionais são construídas a partir de comportamentos e demandas observadas dentro dos espaços de trabalho. Podemos afirmar que são, no fim das contas, competências e comportamentos, a serem ensinados, que são utilitaristas e que servem a penas para a maior extração de mais-valia desse futuro trabalhador e ou estudante trabalhador.

O sociólogo francês chama a atenção para outros aspectos dessa nova relação formativa que educação tem agora com as empresas. Devemos lembrar que (Perrenoud, 1999) repete em seus textos que os gastos públicos não poderiam ser elevados com a educação, porém, as empresas necessitam de mão de obra qualificada, então essa responsabilidade formativa deixa de ser da sociedade como um todo e passa para a responsabilidade da família:

Em primeiro lugar, a acumulação do capital depende cada vez mais da capacidade de inovação e da formação de mão de obra, portanto, de estruturas de elaboração, canalização e difusão de saberes ainda largamente a cargo dos Estados nacionais. Se a eficiência econômica pressupõe um domínio científico crescente e um aumento do nível cultural da mão de obra, ao mesmo tempo, e em razão da própria expansão da lógica de acumulação, o custo permitido pelo orçamento público deve ser minimizado por uma reorganização interna ou por uma transferência do ônus para as famílias. Acima de tudo, o gasto com a educação deve ser “rentável” para as empresas usuárias do “capital humano (Laval, 2019, p. 18).

Como o custo com educação deve ser tornar-se lucro para empresa, essa deve forçar que a educação esteja a serviço dos seus interesses. Deve-se pensar também que há uma diversidade de atividades econômicas dentro de uma sociedade e que o que rege, o motor da sociedade é a competição, dentro dessas várias atividades econômicas. Dessa forma, tornando a relação entre as empresas muito dinâmica, no sentido da inserção constante de novas tecnologias. Por isso a educação deve ter um caráter organizativo do currículo, na visão empresarial, baseado em duas insígnias: desinstitucionalização e flexibilidade:

Desinstitucionalização? A adequabilidade às demandas e a fluidez das respostas que se esperam dessa escola, concebida agora como produtora de serviços, conduzem à liquefação progressiva da “instituição” como forma social caracterizada pela estabilidade e pela autonomia relativa. Esse viés está diretamente ligado ao modelo da escola como “empresa educadora”, administrada conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de

apresentar resultados e inovações. A instituição é instada a se transformar em uma “organização flexível (Laval, 2019, p. 23).

E:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2019, p. 29).

A flexibilidade é uma ideia central nesse novo modelo escolar. Isso deve-se à relação concorrencial entre as empresas, então o estudante deve estar preparado para isso. Assim, como os currículos devem preparar o estudante para o trabalho flexível, a supracitada polivalência, desempenhar uma série de funções diferentes dentro das empresas, assim como estar preparado também para a sazonalidade do trabalho, a intermitência, que também são formas de flexibilidade no trabalho. Pois, a produção *just in time* (encaixando a demanda dentro do tempo da execução e do estoque), podendo assim, prescindir de um trabalho que seja sazonal. Como também a inserção de mecanização e automatização da produção, colocam cada vez mais um número crescente de trabalhadores para fora do mercado de trabalho, exigindo assim que esse trabalhador busque uma nova qualificação, ou nos termos dessa nova pedagogia, aprendizagem ao longo da vida.

As palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas. Substituir a palavra conhecimento pela palavra competência não é sem importância. Obviamente a palavra competência, em si, tomada fora das relações que mantêm com suas companheiras habituais ou com as palavras que substitui fora do contexto da ação social, não está em questão. E se entendemos dessa maneira objetivos tão vastos como “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver”, além de “aprender a conhecer”, poderíamos ler essas expressões segundo as mais tradicionais perspectivas humanistas. (Laval, 2019, p. 76).

As reformas educacionais colocam em disputa um modelo educacional a serviço dos interesses empresariais, no que nos concerne a questão do câmbio de conhecimentos em favor das competências. No qual a escola assume as competências e habilidades que devem ser utilizadas na empresa, a escola sofre uma metamorfose, passando a ser o que Laval denominou de “empresa educadora”. Importante destacar que como os comportamentos ensinados por essa “empresa educadora”, elas extrapolam os anos escolares, há atitudes e comportamentos que devem ser levadas para toda sua vida, por exemplo, o *Aprender a aprender* ou *Aprendizagem ao longo da vida*, os pilares do *Relatório Jacques Delors*. Como argumentamos, o mercado é dinâmico e flexível, assim, o trabalhador deve estar sempre disposto a aprender. Então, dessa

forma temos uma pedagogização de todos os aspectos da vida. No texto de Christian Laval se desenvolve como ocorre esse processo:

(...)a análise das transformações recentes da escola fornece argumentos sólidos à tese da desescolarização, cujo reverso é uma pedagogização generalizada das relações sociais. Afinal, não entramos na tal “aprendizagem ao longo da vida”, expressão oficialmente aceita que aponta a dilatação da relação pedagógica? (Laval, 2019, p. 23).

As CSE, também, se encaixam nesse processo de pedagogização generalizada das relações sociais. Pois, o *Aprender a aprender* junto com a autocrítica, diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação entendidas como CSE, assim como estão colocadas na BNCC, como também presentes nas CSE propostas feitas pelo Instituto Ayrton Senna. Fomentando assim um processo de permanente aprendizagem comportamental, dentro do espaço escolar, como também, dentro e fora do espaço de trabalho, porém cheios de conhecimentos e comportamentos pertinentes apenas para a reprodução da exploração da mão de obra. Entretanto ressaltamos que esse processo de aprendizagem se dá no âmbito escolar e fora dela, daquilo que é estritamente útil para os processos de trabalho e que possa em última instância fomentar a competição entre as empresas e os trabalhadores, assim como reforçar os valores da eficiência da empresa frente ao Estado:

(...)Daí as campanhas e as políticas, implantadas na mesma época tanto nacional como mundialmente e em todos os níveis da atividade educacional, para diversificar o financiamento do sistema educacional (clamando muito mais abertamente pelo gasto privado), administrar mais “eficazmente” a escola (como fazem as empresas), reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo “bem escasso” (e, conseqüentemente, caro) da educação (Laval, 2019, p. 37).

De acordo com texto de Laval, o que temos nesse momento, é uma educação que está sendo colocada a serviço das forças do mercado, via o paradigma da competição, onde a função da escola é a formação para o mercado de trabalho, e fornecimento dessa formação, que agora não é mais uma responsabilidade social. Dessa forma, a organização dos currículos deve ser organizada no sentido de fornecer habilidades e competências mínimas a uma empregabilidade flexível. De modo geral esse seria o quadro da educação nas sociedades neoliberais. Aqui é necessário recorrer às palavras do autor francês:

(...)O que está em jogo é o enfraquecimento de tudo que serve de contrapeso ao poder do capital e tudo que institucionalmente, juridicamente e culturalmente limita sua expansão social. Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez”,

inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. Mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação” (Laval, 2019, p. 39).

Pode-se afirmar que são os signos da eficiência produtiva e principalmente da mobilidade intelectual, mental, afetiva e comportamental que se consolidam as CSE. Uma vez que, como diz a BNCC: “(...)reconhecer as suas emoções e dos outros, com autocrítica e a capacidade para lidar com elas; Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação(...)” (BRASIL, 2018).

As CSE são formas de treinamentos de competências comportamentais de emoções que devem ser usadas no ambiente trabalho, assim como na vida de maneira geral. E que esse estudante e futuro trabalhador use esses conteúdos, habilidades, competências, desenvolvidos a partir da lógica do treinamento dentro do espaço escolar. Podendo, assim, quando for oportuno demonstrar sua capacidade de flexibilidade na operação laboral, como de iniciativa, determinação e resiliência aos problemas e dificuldades que hão de aparecer nesse percurso que é a vida no mundo do trabalho. Christian Laval identifica esse processo quando ele discute o que ele chama de escola flexível, que vai ao encontro do que propõem tanto o *Relatório Jaques Delors*, quanto as elaborações de (Perrenoud, 1999, 2000), assim como as CSE propostas pela (BNCC, 2018), como também os parâmetros do (IAS, 2021).

As transformações da organização do trabalho, em parte reais e em parte idealizadas no discurso oficial, explicam em grande medida o tipo de mutação escolar que as forças econômicas e políticas dominantes exigem. A referência ideal da escola passou a ser o “trabalhador flexível”, de acordo com os cânones da nova representação da gestão. O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. Em resumo, o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em ele se dar ordens e se “autodisciplinar”, não acontece sem um certo saber. Em outros termos, o assalariado tem de integrar num universo mais complexo os modos de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento dos problemas, segundo as fórmulas em vigor. Por isso autodisciplina e autoaprendizagem andam de mãos dadas. A hierarquia burocrática e o taylorismo de tipo clássico tendem a desaparecer diante do autocontrole generalizado. A nova “regulação” no trabalho reside em uma maior margem de ação da periferia e em um controle baseado no cumprimento de metas. Paralelamente, e em conformidade com a doutrina do capital humano, o trabalhador tem de se armar de conhecimentos e competências durante toda a vida e não pode mais se definir por um emprego estável ou um estatuto específico: “Na era da informação, o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizado acumulado e aptidão para aplicar esse aprendizado em situações diversas dentro e fora do local de trabalho tradicional”. A diretriz é a “empregabilidade” individual (Laval, 2019, p. 40).

As CSE são métodos de “autodisciplina” ensinada aos estudantes. Dentro desses novos currículos reformados na escola, temos disciplinas que ensinam competências, habilidades, técnicas e *savoir-faire* (saber fazer). As CSE são competências de “autodisciplina”, pois elas não são usadas em uma máquina ou em uma matéria prima, mas no próprio indivíduo, como também são comportamentos que atuam na subjetividade desse indivíduo estudante. A partir disso, abre uma perspectiva perversa em relação com o conhecimento: os currículos são formados por habilidades e competências que tenham um caráter utilitário. Como os estudantes têm pouco contato com os conteúdos ou conhecimentos que não tenham uma aplicação prática aparente, há a tendência de dar a pecha de maçantes. Constituindo na subjetividade do estudante que o conhecimento deve ser de fato sempre imediatamente útil e que tenha sempre uma abordagem prática e divertida no seu ensino. Laval sintetiza esse fenômeno:

Evidentemente, alguns meios patronais ou políticos continuam a sustentar e praticar, em nome das restrições orçamentárias das políticas liberais ou dos riscos de desclassificação social, um malthusianismo educacional que visa reduzir o esforço de escolarização. No entanto, muitos “decisores” defendem um aumento desse esforço, desde que este se concentre nas habilidades e nos saberes úteis, que supostamente mais adequados aos jovens das classes populares e que atendem às necessidades das empresas. Há aqui, portanto, uma dupla reivindicação: de um lado, a favor de um investimento maciço na educação e, de outro, a favor de uma redução dos conhecimentos que são considerados chatos e inúteis por não ter ligação clara com uma prática ou um “interesse”. Nesse aspecto, as autoridades políticas e econômicas que desejam combinar educação de massa com escolha mais restrita de conteúdos em função de sua utilidade econômica e social têm o apoio de certos reformistas pedagógicos bastante imprudentes que, em nome da democratização, consideram que as crianças do povo não podem a priori receber a cultura da elite mais profundas (Laval, 2019, p. 48).

A escolha de conteúdo baseados nas competências e habilidades, devido a sua utilidade econômica tem um embasamento teórico na teoria do capital humano. Essa teoria passa a subsidiar tanto os reformadores neoliberais, como as CSE. Laval define essa teoria como a incorporação de qualificações individuais, para a venda dessas qualificações num mercado de trabalho.

As definições do sociólogo francês coadunam com a perspectiva do *Relatório Jaques Delors*, no seu pilar de *Aprender a ser*, quando esse documento preconiza que o aluno deve ser orientado a partir de sua vocação a trilhar uma trajetória e desenvolver suas potencialidades, (UNESCO, 1996), como pode-se observar na passagem abaixo:

Hoje, o centro de gravidade da doutrina dominante na educação se encontra nas teorias do capital humano. Estas últimas, por mais que sejam enviesadas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator de produção e mercadoria. Os economistas designam como capital humano “o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos”. Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas

dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo. (Laval, 2019, p. 51).

Entende-se que foi possível demonstrar como o texto do sociólogo francês, desmistifica a ideologia criada pelos reformadores da educação, com o intuito de alcançar uma hegemonia discursiva na opinião pública em favor de uma posição em relação a uma escola subordinada aos desígnios do mercado. Assim como, foi possível demonstrar as relações entre esse discurso neoliberal, criticado no texto de Laval e as CSE. Porque, em última instância o que se quer com as CSE é “(...)que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação(...)” (Dardot e Laval, 2016, p. 355).

Porém, é importante ressaltar que o texto de Christian Laval contém profícuas análises sobre os processos de mercantilização da educação, assim como a inserção dos processos de competição no âmbito escolar, como também as origens e consequências da vaga neoliberal frente à educação, os processos mercantis nas escolas e seus efeitos segregadores, entre outros, que devem ser estudados com maior atenção. Já foi discutido nessa pesquisa como a forma de sociabilidade capitalista e suas formas alienadas que se desdobram tanto nas relações sociais, políticas, econômicas, assim como seus desdobramentos na educação.

Entretanto, é conveniente trazer ao debate o livro de Ivo Tonet, *Educação contra o capital*. Que é composto de uma série de artigos que discutem a crise societária marcada pelas relações alienadas próprias do modo de produção capitalista e como a educação está inserida dentro desse panorama social. Susan Jimenez, a autora do prefácio é precisa em sintetizar o quadro:

Aliás, como demonstra com clareza o próprio autor, não se poderia, a rigor, esperar que, perante as condições de alienação instaladas na atual sociabilidade, ocupasse lugar hegemônico, em qualquer esfera ou espaço cultural, o pensamento ontologicamente crítico, quanto mais, no presente contexto, em que o aprofundamento da barbárie social torna ainda mais imperiosa, para o capital, a tarefa de mistificação do real (Tonet, 2016, p. 09).

É contra a toada da mistificação do real, principalmente em relação ao campo da educação que Ivo Tonet direciona sua crítica. Pode-se afirmar que texto analisado vai ao encontro das ideias trazidas por Christian Laval; Dardot e Laval, assim como István Mészáros e se contrapondo com as constatações feitas pelo *Relatório Jaques Delors*, quanto aos textos de Philippe (Perrenoud, 1999, 2000). Vejamos, por exemplo:

É claro que este novo modelo produtivo exigia um outro tipo de formação. Certamente, a informação – especialmente o domínio das novas tecnologias – continua a ser importante, mas agora o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção (Tonet, 2016, p. 16).

Poderíamos colocar em outros termos as palavras de Tonet: que o novo modelo produtivo necessita de um trabalhador flexível e polivalente que deve estar apto para *Aprender a aprender*. Dessa forma, podemos assim estabelecer um diálogo entre os textos de Christian Laval e Tonet. Já que os dois autores identificam que as alterações nos processos de produção vão implicar numa influência das empresas no âmbito educacional, criando um consenso para uma reforma da escola. Para que essa se enquadre como uma fornecedora de mão de obra qualificada para as novas necessidades do mercado de trabalho.

Porém o autor brasileiro lança alguns questionamentos importantes para aprofundarmos a crítica sobre a mercantilização da sociedade e suas consequências na educação. Essa passagem do texto analisado nos é bastante cara:

Poderíamos, contudo, perguntar: será o trabalho, por sua natureza, o elemento nucleador de qualquer forma de sociabilidade? E o que se entende por trabalho quando se faz aquela afirmação? Além disto: será verdade que a troca – mercantil – faz parte da natureza da sociedade? E será esta forma de sociabilidade tão eterna quanto o homem? (Tonet, 2016, p. 17).

Para os reformadores da educação, o trabalho como criador de mercadoria é a forma natural e eterna das sociedades, regidas pelo capital, por isso a propriedade privada é uma cláusula pétrea de todas as constituições das sociedades capitalista. Por isso, a educação deve ser formadora de mão de obra para a reprodução infinita de mercadorias e reprodutora ideológica das ideias que respaldam a sociabilidade do capital, vide as CSE. Porém, o trabalho não é necessariamente alienado. Entretanto é possível afirmar que ele está alienado e é degradante dentro dessa forma de sociabilidade em que nós vivemos. Ivo Tonet destaca que:

Para Marx, o trabalho é o ato ontológico fundamental do ser social. Isto porque o trabalho contém em si os elementos que fazem dele a mediação responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social. Ele, porém, deixa claro que isto se refere ao trabalho enquanto criador de valores-de-uso e não de valores-de-troca. Naquele sentido, portanto, o trabalho é uma determinação ineliminável do ser social, pois é através dele que o homem realiza o seu intercâmbio com a natureza. Que o trabalho se realize sob forma primitiva, asiática, escrava, feudal, assalariada, associada ou qualquer outra, em nada altera o fato de que ele permanece uma determinação humana essencial (Tonet, 2016, p. 17).

Levando em conta o raciocínio de Tonet, baseado em Marx, pode-se concluir que a premissa dos reformadores da educação é apenas utilitária e determinista em relação a própria educação e aos rumos da sociedade. Também, deve-se lembrar que não apresenta nenhuma forma de contraponto ou crítica. É de certa forma, uma educação apologética e ou reprodutora das formas de sociabilidades que já estão dadas. Por isso essa discussão quer demonstrar que algumas passagens do texto do escritor brasileiro, vão ao encontro das conclusões de Christian Laval. Vejamos:

Se estes pressupostos e suas consequências são falsos, então podemos concluir que o trabalho abstrato e a troca mercantil são componentes de uma forma histórica de sociabilidade, a sociabilidade regida pelo capital. Esclarecido isto, e na medida em que se compreende que, nesta forma de sociabilidade, a produção de mercadorias – não importa sob que forma concreta – é o momento fundamental, então sim seria razoável afirmar que a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois, nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força-de-trabalho e não enquanto ser humano integral (Tonet, 2016, p. 18).

Nesta sociabilidade o ser humano só tem valor enquanto força de trabalho e não como um ser humano autêntico, na sua integralidade. Podemos constatar com isso que temos uma contradição que oblitera uma parte relevante do caráter humano. Sobre esse questionamento Ivo Tonet nos traz importantes reflexões, a partir da tradição marxista:

Contudo, a análise marxiana demonstrou, a nosso ver, com toda pertinência, que a sociedade capitalista não é um todo homogêneo, mas uma totalidade contraditória. Ele deixou bem claro que capital não é uma coisa, mas, antes de mais nada, uma relação entre pessoas. Só se gera capital e, daí, uma sociabilidade capitalista, quando de um lado se encontra o possuidor de trabalho acumulado e de outro o que dispõe apenas da sua força de trabalho. Isto dará origem a uma forma de sociabilidade necessariamente antagonica em sua essência. (Tonet, 2016, p. 19).

Mesmo sendo contraditória, esta forma de sociabilidade em que estamos inseridos, as forças capitalistas são hegemônicas políticas, econômicas e socialmente e por isso vão levar para si a educação, enquanto uma área de reprodução de valores e ideias concernente aos seus interesses. Como também, os capitalistas tomarão para as suas necessidades a educação com o intuito de extração de mais-valia, de diversas maneiras:

Assim postas as coisas, é compreensível que a preparação para o trabalho seja vista como a função essencial da educação. Pois, a exclusão do campo do trabalho tem, nesta forma de sociabilidade, uma função bastante parecida com o ostracismo para os gregos ou a excomunhão, para os cristãos. Vale dizer, significa condenar os indivíduos à morte social, quando não à própria morte física. Deste modo, toda a vida dos indivíduos, em todas as suas manifestações é, de algum modo, posta sob a ótica do capital. (...)” (Tonet, 2016, p. 21).

De modo sintético pode-se dizer que todas as relações sociais estão sob o julgo do capital, dizendo de outra forma, sob o tacho da exploração da mais-valia. Por esse lado, a educação também está subordinada a essa condição. Por isso, caso um indivíduo não se prepare para o trabalho, será relegá-lo a uma terrível sorte. Porém, as contradições que são inerentes à sociedade capitalista tendem a se aprofundar e não a se resolver. As medidas defendidas pelos reformadores da educação, medidas essas que aperfeiçoam a extração da mais-valia e ou que são políticas educacionais apologéticas a esse modo de sociabilidade, vide as CSE, não resolveram tais contradições, porém, vão torná-las mais agudas. A citação abaixo exemplifica as contradições apresentadas:

Tal afirmação pode parecer excessiva, para dizer o mínimo. Mas, se considerarmos a enormidade e a gravidade dos problemas que a humanidade enfrenta hoje, veremos facilmente como é necessária uma teoria que permita ir à raiz dos problemas. Todas as teorias que pretenderam ou pretendem apenas contribuir para aperfeiçoar esta forma de sociabilidade e não para transformá-la integralmente não apenas não conseguiram e não estão conseguindo o seu objetivo, mas, pelo contrário, estão contribuindo para agravar a situação da humanidade (Tonet, 2016, p. 101).

Tentou-se colocar o texto de Ivo Tonet na mesma sintonia crítica que o livro: *A escola não é uma Empresa*, assim como as contribuições feitas por (Mészáros, 2016), (Dardot e Laval, 2016), analisada nesta seção. Porém, é necessário fazer uma ressalva, pois o autor brasileiro parte de uma outra tradição crítica, o marxismo, o que o difere de Christian Laval e Pierre Dardot. Entretanto, essa pesquisa tenta demonstrar que a junção da perspectiva crítica de Laval, assim como Dardot, quanto as contribuições de Tonet e Mészáros, ao invés de constituírem um ecletismo, elas podem se complementar. Já que há aspectos que são tratados em um texto que não são discutidos em outro. E que há uma convergência crítica, entre os textos, em relação as políticas liberais.

Ressalta-se que como o livro de Ivo Tonet é composto por uma série de artigos, que tem uma linha condutora única: uma perceptiva crítica, a partir do marxismo da relação entre capital e educação. Cabe um estudo dos temas que não foram tratados na presente pesquisa e que se fazem pertinentes. Por exemplo, o caráter limitado das políticas progressistas da educação, assim como a crítica a educação e cidadania.

A presente discussão teve como objetivo fazer uma relação entre as reformas educacionais para enfrentar um novo panorama social, identificado pelo *Relatório Jacques Delors*, com a discussão feita por Phillipe Perrenoud sobre a proposta de reforma curricular com o intuito de implementar as habilidades e competências no currículo.

Porém, o foco do debate aqui apresentado é em como o documento produzido pela UNESCO, assim como a produção teórica do sociólogo suíço vão influenciar no desenvolvimento, elaboração e implementação das *competências socioemocionais*.

Dessa forma, vale ressaltar que, a partir da pesquisa, podemos conceituar as CSE como uma série de treinamentos comportamentais, que surgem primeiramente no mundo do trabalho, e posteriormente são levadas para a escolas. Assim esses comportamentos serão ensinados aos alunos, e futuros trabalhadores, para que no momento adequado eles sejam usados para resolver demandas próprias do mundo do trabalho.

É importante destacar que esses comportamentos pautam se pela flexibilidade, já que tanto a garantia de emprego não existe, como também, o futuro trabalhador deve se adaptar aos mais variados tipos de atividades. Ou seja, não mais exercer uma função fixa. Ou pelo menos estar disposto a exercer um maior número de funções dentro do cargo em que ocupe na sua atividade laboral. Para isso o aluno deve aprender a ter: iniciativa, a já referida flexibilidade, resiliência e determinação para solucionar as dificuldades que surgem diariamente no mundo da produção.

As CSE são uma demanda empresarial que foi colocada dentro da escola por influência de aparelhos de hegemonia da classe dominante, com atuação na área educacional. Pois como já argumentado, esses comportamentos ensinados têm apenas um objetivo que é servir apenas para a maior extração de mais-valia desse futuro trabalhador e ou estudante trabalhador.

2.3 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA BREVE HISTÓRIA

Nessa seção abordaremos a trajetória que propiciou o aparecimento das CSE, trataremos quais são as CSE de acordo com a BNCC, as CSE para o Instituto Ayrton Senna (IAS). O Instituto Ayrton Senna (IAS) propõe-se a fazer pesquisas, a promoção das CSE, assim como subsidia a implementação das CSE na rede pública brasileira (Silva, 2018, p. 67); e demonstrar como as proposições do IAS se articulam com a própria BNCC.

As revoltas políticas desde a Revolução Cultural Chinesa (1965- 1976), passando pelas revoltas de 68, na Tchecoslováquia, França, entre outros países (Badio, 2009, p. 8; 2019, p. 59) – como também a crise do petróleo de 1973, são acontecimentos históricos que demonstram o contexto de crise social que atravessava tanto a esfera do mundo influenciada pelos Estados Unidos, assim como os países influenciados pela União Soviética. Essas revoltas populares, juntamente com as crises econômicas dos anos 70, demonstraram que a forma de produção e gestão na sociedade capitalista já não dava mais conta de propiciar os anseios do proletariado, assim como esse proletariado desenvolveu modos de resistir a forma de produção e administração taylorista/fordista (Bernardo, 2004, p 11). As formas de organização da produção e gestão da sociedade que tem como paradigma o fordismo e a alta concentração de trabalhadores em determinados pontos geográficos, já não conseguiam continuar replicando as taxas de lucros necessárias para a manutenção dos capitais.

Com isso, inicia-se um processo de reestruturação da sociedade capitalista nos seus mais diferentes âmbitos, sejam econômicos ou sociais, seja no aspecto da restauração produtiva, (Tumolo, 2013, p. 32); (Harvey, 2008, p. 135). Como também no final da década de 70, foram introduzidas novas regras financeiras que colocam a concorrência como princípio central das relações entre empresas, (Dardot e Laval, 2016, p. 28), esse paradigma também serve para as relações entre o Estado e a sociedade e por consequência, essas implicações irão desembocar na educação.

Diante da conjuntura descrita acima, em 1972 a UNESCO publica *Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação (1972) coordenado por Edgar Faure*, que tem como objetivo:

O discurso configurado no Relatório Faure (1972) apresenta um diagnóstico de um mundo e de uma educação em crise e anuncia a necessidade da construção de uma nova concepção de mundo, de preparo de um novo homem para atuar num contexto de transformação produtiva. Desta forma, difundiu estratégias educacionais, conteúdos, habilidades e valores necessários ao modelo de sociabilidade capitalista da década de 1970, alegando que era preciso reformar, adequar os sistemas de ensino para a inserção do trabalhador no mundo do trabalho marcado

por inovações tecnológicas. Enaltecendo a tecnologia, exigia um novo modo de conceber a educação, propôs uma revisão radical dos sistemas educativos e um esforço de solidariedade, da apropriação e assimilação da ideia do novo. (Shiroma; Turmina, 2010, p. 12).

O relatório Faure já apresenta uma “necessidade” de a educação adaptar-se a uma lógica produtiva que está em mudança, pois nesse período o taylorismo/fordismo apresenta claros sinais de esgotamento, assim como já anuncia que a educação deve se adequar as contribuições da tecnologia eletroeletrônica. O relatório também tem como um dos seus pilares o *Aprender a ser*, que aparecerá novamente no *Relatório Jacques Delors (1996)*, que consiste basicamente em que o indivíduo possa “*liberar sua força criativa*”.

Outro elemento importante que também aparece nesse contexto histórico é a teoria do Capital Humano (TCH). Essa é uma iniciativa intelectual que irá influenciar o desenvolvimento das CSE. A TCH foi desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 50 do século XX. Essa teoria está ligada ao surgimento da disciplina de Economia da Educação. Theodore W. Schultz, professor da Universidade de Chicago é também o principal epígono da disciplina, quanto da teoria do TCH. Schultz ganha o prêmio Nobel de Economia em 1968 pelo desenvolvimento dessa teoria.

A TCH preconiza que a educação é um pressuposto para o desenvolvimento econômico, seja em âmbito familiar, seja em âmbito nacional. Já que a mão de obra é um dos elementos da produtividade econômica. De acordo com a teoria, um indivíduo mais qualificado, por produzir mais mercadorias ou inserir maior valor agregado à mercadoria, pode receber mais pelo seu trabalho. Então, por isso as famílias e os países devem investir na educação como um modo de qualificação da mão de obra. Para essa teoria, a educação é vista como um meio de qualificação do indivíduo para desempenhar funções laborais. A TCH tem uma visão utilitarista e tecnicista da educação.

E a partir dessa perspectiva educacional, os investimentos feitos tanto pelo Estado, assim como pelas famílias na educação, devem levar em conta quais resultados de produtividade podem-se ser agregados a mão de obra. Isso porque a busca por uma maior produtividade seria um dos objetivos do Estado neoliberal. Por isso, a educação deve ter como objetivo o aumento da produtividade da população que está apta para o trabalho. Por consequência deve deixar em segundo plano ou mesmo abandonar qualquer pretensão educacional que não se enquadre nesses parâmetros.

A TCH enxerga o indivíduo como patrão de si próprio ao invés de trabalhador, o indivíduo presta um serviço ao dono dos meios de produção. Por isso, quando o trabalhador se qualifica por meio do estudo, ele está agregando valor a si próprio. É interessante perceber que

o princípio educacional do *Aprender a ser*, do relatório Faure e Delors, encaixa-se com a TCH, Turmina (2010). Pois tanto a TCH quanto relatório Faure e Delors, entendem a educação como um meio para o desenvolvimento pessoal, no sentido profissional ou laboral do indivíduo.

Outra experiência importante para o desenvolvimento das CSE inicia-se entre 1962 e 1967, na cidade de Ypsilante, no estado de Michigan, foi feito um projeto piloto em uma pré-escola. O estudo consistia em atender 123 crianças, na faixa etária entre 03 e 04 anos, quase na sua totalidade negra, com uma metodologia ativa com carga diária de até 2, 5 horas, além de receber a visita de um professor em casa (Exame, 2016); (IAS, 2021, p. 21), esse estudo ficou conhecido como Escola Perry. O estudo tinha o objetivo de demonstrar que o investimento em educação feito na primeira infância garantiria um retorno de produtividade aos envolvidos, assim como uma série de vantagens pessoais desses indivíduos, como por exemplo, só 7% dos envolvidos no estudo foram presos cinco ou mais vezes, contra 35%, se comparada com indivíduos que não frequentaram a pré-escola (Exame, 2016). Dentro do estudo da Escola Perry houve a elaboração de um programa de desenvolvimento cognitivo socioemocional para os estudantes (IAS, 2021, p. 16). A experiência da Escola Perry engendrou as possibilidades para a elaboração das competências não cognitivas.

A supracitada reestruturação que as empresas iniciaram a partir dos anos 70, e se acentua nos anos 80, e que toma impulso com a introdução da automação eletroeletrônica, os novos métodos de gestão do trabalho, a inserção modelos de gestão de recursos humanos nas empresas, como também a valorização dos saberes dos trabalhadores para serem incorporados aos ganhos de produtividade, assim como a adoção de modelos de gestão de recursos humanos, ferramentas gerenciais como assalariamento por desempenho e a relevância que as competências dos fazeres profissionais ganham dentro da lógica empresarial (Campos, 2002, p. 132).

Nesse contexto, o cenário do mundo do trabalho sofria uma mudança, a nova forma flexibilizada do trabalho, característica marcante do taylorismo, conjuntamente com as novas tecnologias da microeletrônica e da informática, colocava em xeque a rigidez de cargos e funções típica da época do taylorismo/fordismo. Nesse novo cenário se destaca a polivalência: o desempenho de várias funções ou atividades pelo mesmo trabalhador, com isso se exige dele que mobilize vários conhecimentos, competências e habilidades (Campos, 2002, p. 132,). Devido a exigência da polivalência (Campos, 2002), por parte das empresas para com o proletariado. Surge, assim uma teorização sobre o *devoir* do comportamento dos trabalhadores:

(...)Termos como saber, saber-fazer e saber-ser difundiram-se rapidamente na literatura acadêmica e gerencial, fomentando a construção de um novo imaginário social onde o trabalhador brutalizado pelo trabalho rotineiro e repetitivo foi substituído pelo trabalhador de “colarinho branco”, ator social, colaborador autônomo, criativo e responsável; re-significou-se também a empresa que passou a ser nomeada como uma “organização qualificante” (Campo, 2002, p. 133).

Devido a esses processos que ocorreram no interior do mundo do trabalho a qualificação profissional foi colocada em questionamento e em seu lugar as competências foram entrando em cena (Campos, 2002). As competências, de acordo com peritos dos métodos de gestão do trabalho, ressaltam o elemento da subjetividade do trabalhador, com objetivo de assimilação de valores e comportamentos. Já que a nova forma de trabalho é marcada pela flexibilidade a subjetividade do trabalhador nesse período histórico entra em destaque (Campos, 2002), diferentemente do que ocorria no modelo taylorista/fordista que o trabalhador fazia funções bem delimitadas, de acordo com a sua função e sua qualificação profissional.

A perspectiva gerencialista visa desenhar um líder que saiba como fazer as coisas mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução está sendo requisitada. (Shiroma, 2018, p. 7).

Outro economista da Universidade de Chicago⁶ que influenciou no desenvolvimento da CSE é J. J. Heckman. Ele é um matemático com doutorado em economia, tendo proeminência no campo da microeconomia e assim como Theodore W. Schultz, também ganhador do prêmio Nobel de Economia. Heckman na esteira do TCH produz uma equação que diz:

Figura 01: Equação de Heckman.

⁶ O departamento de economia, assim como a Escola Superior de Administração e a Faculdade de Direito, a partir dos anos 50 do século XX ficaram conhecidos como a “Escola de Chicago”. Seus professores defendiam o mercado livre, a livre concorrência, o *laissez-faire*. Essa escola de pensamento econômico influenciou os governos de Augusto Pinochet, Margaret Thatcher e Ronald Reagan, além de influenciar ideias neoliberais em vários governos pelo mundo, durante décadas. Apesar dos reiterados fracassos das políticas neoliberais pelo mundo, suas ideias ainda têm influência nos meios econômicos burgueses, assim como na mídia corporativa. Destacam-se nessa escola os seguintes economistas: George Stigler e Milton Friedman.

<i>Investir +</i>	“Invista em recursos educacionais e de desenvolvimento para famílias desfavorecidas, a fim de proporcionar acesso igual ao desenvolvimento humano inicial bem-sucedido”
<i>Desenvolver +</i>	“Promover o desenvolvimento precoce de habilidades cognitivas e sociais em crianças desde o nascimento até os cinco anos de idade.”
<i>Sustentar +</i>	“Sustentar o desenvolvimento inicial com educação eficaz até a idade adulta”
<i>= Ganho</i>	“Ganhe uma força de trabalho mais capaz, produtiva e valiosa que pague dividendos aos Estados Unidos pelas próximas gerações.”

Fonte: Terraço econômico (2020).

De acordo com a equação acima, chamamos a atenção, primeiramente para o item ‘=*Ganho*’. Que é o objetivo geral da equação, como também objetivo da abordagem educacional contida na TCH. Outro termo que devemos chamar atenção na equação é o elemento “*Desenvolver+*”. Esse termo preconiza o “desenvolvimento precoce de habilidades cognitivas e sociais”. Heckman também participou do já referido estudo da Escola Perry. Onde se propôs um desenvolvimento cognitivo socioemocional. Posteriormente, Heckman, vai fazer uma diferenciação que ele vai chamar de habilidades cognitivas (hard skills) e habilidades sociais, que é um termo associado as CSE (Zandoná, 2022, p. 26).

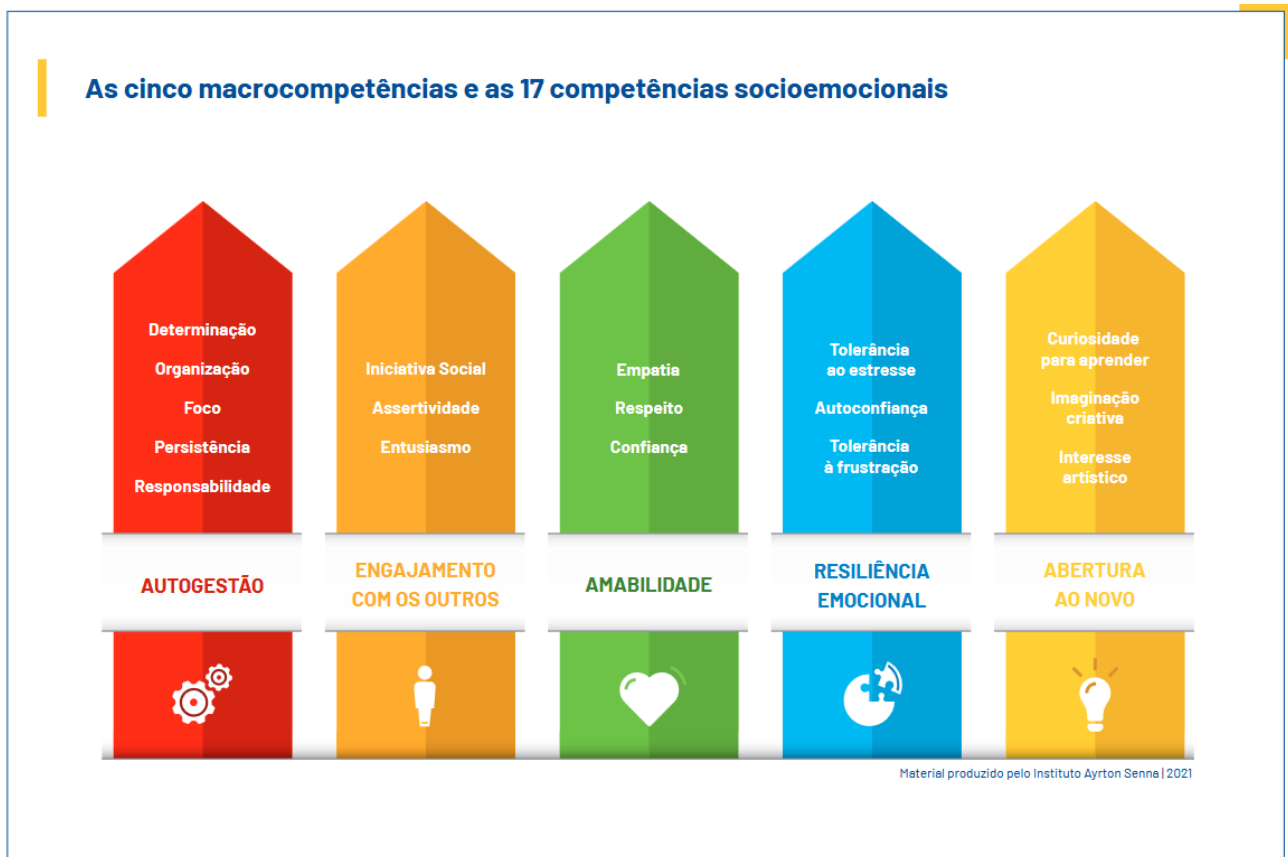
O termo competências socioemocionais surgiu no ano de 1994 (IAS, 2021, p. 16). Assim como foi fundado no mesmo ano a CASEL (*Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), uma instituição com intuito de conduzir, coordenar, formular pesquisas acadêmicas no campo das CSE, assim como auxiliar na implementação de legislação de apoio as CSE. No Brasil quem cumpre esse papel é o Instituto Ayrton Senna, auxiliando estados como Goiás, Ceará, Mato Grosso e Santa Catarina na implementação e auxílio de programas relativos as CSE (Zandoná, 2022). As CSE, de acordo com o Instituto Ayrton Senna, podem ser caracterizadas como:

As competências socioemocionais podem ser definidas como características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo² (IAS, p 14. 2021).

As CSE são organizadas a partir de uma taxonomia, (IAS, 2021, p. 16), essa classificação se organiza a partir de grandes grupos de características humanas. As CSE se pautam por uma listagem das características da personalidade humana pautada no modelo chamado de Big Five, (Silva, 2018, p. 44), (IAS 2021, p. 16), (Zandoná 2022, p. 81). Esse modelo tem uma estrutura de cinco CSE básicas: *Abertura à experiência, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade e Neuroticismo*, (IAS, 2021, p. 16).

Baseado na referência do Big Five, o IAS elabora um novo modelo organizativo das CSE que compreendem 05 macrocompetências e 17 competências socioemocionais relacionadas ao contexto escolar, sendo elas: empregabilidade, bem-estar, aprendizagem e continuidade dos estudos, (IAS, p. 19, 2021). Deve-se chamar a atenção que o modelo das Big Five não é consenso entre os especialistas da área, pois há pesquisadores que apresentam a tese que a personalidade humana é mutável, assim não sendo passível de uma catalogação sistemática, como também de sua reprodução e ensino, (Smolka et al, 2015).

Figura 02: Macrocompetências e as 17 competências socioemocionais.



Fonte: IAS (2021).

Conclui-se que a competência da autogestão é uma atualização do pilar *Aprender a ser* que consta tanto no relatório Faure (1972), quanto no relatório Delors (1996). Isso fica evidente com as ideias de: “estimulando a liberdade e autonomia”, como também – “regular a si mesmo para alcançar seus objetivos”, (IAS, 2021, p. 20).

A competência do engajamento com os outros está relacionada também a iniciativa social, que diz respeito a capacidade em trabalhar em equipe, em falar em público, em relacionar-se com as pessoas conhecidas e com as que ainda não se tem intimidade. Juntamente com a assertividade que é saber defender suas ideias e o entusiasmo que significa envolver-se positivamente com as pessoas a sua volta (IAS, 2021). Estar sempre disposto para o trabalho, assim como para lidar com as pessoas que estão envolvidas nele e no entorno de nossas vidas torna-se uma receita importante para aumentar a produtividade dentro do ambiente de trabalho. Pois, diminuir ou mesmo mascarar os conflitos é uma maneira de sempre colocar a produtividade em primeiro lugar.

A macrocompetência da amabilidade apresenta uma série de truísmos descontextualizados, e também é uma contradição latente que salta aos olhos:

Refere-se à tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta, preocupado em ajudar aos demais e ser solidário. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (IAS, 2021, p. 22).

Na maioria das vezes quando se faz necessário enfrentar o poder instituído para preservar “princípios e sentimentos de compaixão, justiça, acolhimento e afeto” (IAS, 2021, p. 22), que constam no texto da própria competência, o indivíduo deve ser obstinado, insistente. Adjetivos esses que para o IAS são sinônimos de teimosia.

Já a quarta macrocompetência, Resiliência emocional diz respeito a capacidade de o sujeito ser tolerante ao estresse, ansiedade, assim como ser autoconfiante com presente e com o futuro. É muito significativo que essas sejam habilidades que tenham que ser ensinadas na escola. É um reconhecimento de que o indivíduo provavelmente terá de suportar períodos de estresse no trabalho, como também, terá que suportar a ansiedade gerada no trabalho, assim como em outros âmbitos da vida, sejam eles: insegurança financeiras, violência urbana, degradação dos serviços públicos, do ambiente urbano, degradação das relações sociais e familiares. Mas, mesmo assim, o sujeito deve pensar positivo quanto ao presente, e em relação ao futuro.

A competência da Abertura ao novo é uma atualização do pilar educacional do *Aprender a aprender*, apresentado no relatório Delors (1996). Uma competência muito importante para

um ensino flexível e importante também para uma atuação flexibilizada dentro do mercado de trabalho.

É significativo salientar que mesmo as CSE desenvolvidas pelo IAS não sendo as que constam na BCC, as matrizes de competências harmonizam-se:

Essa matriz de macrocompetências harmoniza-se com os aspectos socioemocionais presentes no conjunto das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia os currículos escolares no país a partir do compromisso com a educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes (...) (IAS, 2020, p. 04).

Como demonstrado, o referencial das CSE desenvolvido pelo IAS e harmonizado com as competências da BNCC, ou dito de outra forma, operacionaliza as todas as competências presentes na BNCC. Destacamos que as CSE foram apresentadas a população a partir da segunda década dos anos 2000 como uma solução para o bem-estar, cidadania, combater o bullying, reduzir a violência e promover o sucesso profissional, (Zandoná, 2022), todo esse avanço seria garantido baseado estudos científicos nos quais os resultados têm baixas porcentagens de assertividade.

As CSE foram estabelecidas na BNCC (2017) enquanto competências, que estão no trecho abaixo:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (Brasil, 2018, p.10).

Deve-se destacar há uma série de documentos de instituições internacionais, principalmente a UNESCO, que abriram as sendas para criação das CSE. São alguns deles: o já citado Relatório Faure (1972); como também o *Relatório Jacques Delors* (1996); e *Padrões de Competências de TIC para professores* (2008), além de uma série de outros estudos desenvolvidos por outros organismos multilaterais, Shiroma (2018).

As CSE são um conteúdo transversal, ou seja, elas podem ser trabalhadas em diferentes disciplinas, isoladamente ou conjuntamente, já que suas competências harmonizam com as competências gerais da BNCC. As CSE podem ser ministradas como uma disciplina de

Educação Socioemocional ou na forma de disciplina ou oficina com título de “Projeto de vida. Isto é, as CSE aparecem de formas diversas, a depender da rede em que estão sendo trabalhadas.

Pode-se afirmar que as CSE são um tipo de treinamento comportamental, voltado para o aluno e futuro trabalhador. Com o intuito de que as emoções possam ser controladas de acordo os problemas encontrados no mundo do trabalho. É central evidenciar que as CSE têm como objetivo instrumentalizar o sujeito de uma série de habilidades e comportamentos que os tornem mais produtivos e menos críticos frente as demandas do mercado de trabalho, ou seja: “Aprimorar perfis que se encaixam com uma nova demanda da sociedade: resiliente, autoconfiante, capaz de resolver problemas e trabalhar em grupo é tornar a população menos dependente da tutela do Estado para resolução de problemas” (CARVALHO e SILVA, 2017, apud SOUZA, 2020).

Podemos afirmar que a BNCC descreve de forma genérica tanto as CSE, baseando-se em situações genéricas da realidade desse estudante trabalhador. As competências trazidas pela BNCC (2017), assim como as definições sobre o que são as CSE não são claras em relação as transformações sociais que determinaram esse novo conhecimento, como uma nova demanda escolar. Assim como, qual é o resultado esperado em conhecimentos e comportamentos que foram absorvidos pelos discentes.

A educação pública vem sofrendo uma transformação em que os conhecimentos transmitidos aos alunos estão vinculados as necessidades do mercado de trabalho, assim, a formação escolar tem como único objetivo promover um nível mínimo de empregabilidade para os alunos. Uma das consequências são preferências para conhecimentos que tenham maior possibilidade de serem utilizados no trabalho, os conhecimentos que não têm potencial utilitário são deixados de lado ou sistematicamente cortados. “Os objetivos “clássicos” de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional” (Laval, 2019).

É possível a pensar sobre a questão da função do ensino público e sua relação com o capital. Uma vez que, com a presente configuração do sistema capitalista neoliberal que é fundamentalmente uma racionalidade que tem como objetivo também organizar a conduta dos governados (Dardot e Laval, 2016). O ensino público deixa de ter determinadas atribuições e assume outros papéis. Supostamente não é mais função da rede pública de ensino a formação de profissionais especializados e de excelência, já que a educação se tornou uma mercadoria, e a escola agora está ligada ao modelo de “empresa educadora” Laval (2019), em que tudo é submetido a uma lógica utilitarista ligada ao interesse privado.

Conforme exposto por (Tragtenberg, 2012): é ainda a escola pública que treina a maior parte da população na reprodução dos sistemas de hierarquia dos modos de produção capitalista. O que nos interessa explicitar é que as CSE têm como objetivo o treinamento e transmissão de comportamentos que reproduzem a hierarquia da sociedade capitalista neoliberal, pois essa reprodução é uma necessidade das novas formas de organização da produção que surgiram a partir dos anos 70. As CSE cumprem um papel de exploração explorar a mão de obra retirando mais valia, mas também de não deixar que subjetivamente o proletariado tente resistir a forma de produção do toyotismo, assim como ocorreu com taylorismo/fordismo.

3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS DA FOZ DO RIO ITAJAÍ-AÇU

Neste capítulo serão descritos e analisados, tendo foco, as CSE, os currículos dos municípios de Piçarras, Penha, Navegantes, Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Itapema, Porto Belo e Bombinhas. E em como esses documentos abordam as CSE. Para isso, iremos utilizar uma abordagem proposta pelos textos - *Decifrar Textos para Compreender a Política: subsídios teóricos-metodológicos para análises de documentos* – (Shiroma, Campos e Garcia, 2005); *Apontamentos para trabalhos com documentos de política educacional* – Olinda Evangelista (2008).

Com o objetivo de apresentar de forma sistematizada a pesquisa, apresentam-se quadros referentes a presença das competências socioemocionais nos currículos. Inicia-se essa apresentação com o quadro 01 referente ao documento do município de Piçarras, a seguir:

Quadro 01 – Presença das competências socioemocionais no currículo do município de Piçarras

Município: Piçarras

Nome: Diretrizes Curriculares da Educação Básica

Ano: 2022

Tipo de ocorrência: Nenhum tipo de ocorrência.

Partes do documento: -----

Fonte: Piçarras (2022). Elaboração do pesquisador.

No município de Piçarras a publicação do documento é recente, porém não consta nenhum tipo de ocorrência em nenhum dos termos considerados na pesquisa. Esse fenômeno ocorrerá em outros municípios pesquisados. Entretanto isso não é uma garantia que até a publicação de uma nova versão do currículo as CSE não serão implementadas na rede municipal, já que há uma legislação em um nível superior, a BNCC que garante a implementação das CSE.

Apresenta-se, a seguir, o quadro 02 referente aos resultados da pesquisa do município de Penha:

Quadro: 02 – Presença das competências socioemocionais no currículo do município de Penha

Município: Penha

Nome: Currículo Base da Educação Infantil do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

Ano: 2019

Tipo de ocorrência: socioemocional.

Partes do documento: Proposta curricular.

Tipo de ocorrência: princípios éticos, estéticos e políticos.

Partes do documento: Educação Infantil no território catarinense; Compromissos com os princípios, éticos, estéticos e políticos; Componente de ciências;

Fonte: Penha (2019). Elaboração do pesquisador.

O município de Penha optou por adotar o *Currículo Base da Educação Infantil do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Esse é um documento elaborado pela secretária estadual de educação do Estado de Santa Catarina e adotado por toda rede de escolas estaduais, porém há opção de que quando o município ache necessário adote esse currículo ao invés de confeccionar um próprio.

Quanto a ocorrência *socioemocional*, o documento está discutindo a avaliação e que dos elementos que devem ser levados em conta no processo de avaliar o aluno são as CSE. Ressalta-se que esse termo aparece apenas 01 vezes no documento.

O termo *princípios éticos, estéticos e políticos* aparecem 04 vezes no documento e na seção: *Educação Infantil no território catarinense* há uma definição sobre esses três princípios. Sobre os princípios éticos o documento ressalta a valorização da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, (SANTA CATARINA, 2019). As definições do princípio éticos não são claras, elas enumeram uma série de condutas que são mínimas necessárias para o convívio em sociedade, entretanto, parecem pouco profícuas para princípios básicos e norteadores de um currículo escolar.

O princípio político define os direitos à cidadania, sem deixar claro o que e quais seriam eles, assim tornando o conceito abstrato. O exercício e o direito a crítica e o respeito a ordem democrática. Aqui destaca-se que a “ordem democrática” são os poderes constituídos da república burguesa. Dito de outra forma, o documento deixa explícito que é possível algum questionamento, porém todo arcabouço jurídico e institucional que está contido na democracia liberal deve ser mantido. Remete-se aqui a discussão feita sobre o papel do estado no capítulo sobre a metodologia deste trabalho, onde se afirmou que de acordo com Marx, Engels e Lenin,

o papel do Estado é garantir a manutenção da ordem para a contínua acumulação da mais-valia expropriada dos trabalhadores. De modo implícito é esse o sentido do princípio político dado no texto.

O princípio estético define direitos a uma educação de qualidade e integral, garantindo a sensibilidade estética, a criatividade e a ludicidade, respeitando as mais diversas manifestações culturais, porém sempre pensando em um planejamento e objetividade pedagógica. Entende-se aqui a expressão de um plano de ação para adoção da educação integral e ressaltando que as ações dentro do espaço escolar devem ter uma função pedagógica, por mais que sejam organizadas a partir de um princípio lúdico.

Como o município de Penha optou por alinhar-se ao *Currículo Base da Educação Infantil do Ensino Fundamental do Território Catarinense*, que mantém uma abordagem genérica em relação as CSE, evidenciando o que (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 433), chama de "bricolagem interpretativa". Isso reforça significados moldados pela BNCC, mas adaptados a realidades regionais.

Também é possível recorrer ao que Laval (2019, p. 16) chamou de “culto a inovação”, pois parte-se de uma adesão a “reforma” sem ter entendimento de qual objetivo tem essa “reforma”. Dito de outra forma, há um fetiche pela inovação, porém uma inovação irrefletida e com isso uma adesão precipitada as últimas modas seja no campo pedagógico, como também no campo tecnológico. Pois parece interessante, eleitoralmente, para os gestores municipais, que eles se mostrem atentos a todo tipo de novidades, na busca de melhores resultados para educação. Mas sem ter clareza qual abordagem pedagógica é mais adequada, considerando as particularidades locais e orçamentarias. Como também, qualquer aparato tecnológico não garantirá, por si só uma melhora nos índices educacionais.

É importante chamar a atenção que a discussão sobre a melhora da educação, quando discutida pelos meios de comunicação e por certos setores políticos ligados a correntes liberais se dá em termos abstratos. Sempre deve-se ter em conta é que há claros objetivos de ensino e aprendizado em cada abordagem pedagógica. Isso foi possível demonstrar nos capítulos 03 e 04 dessa dissertação, quando foi discutido os objetivos que norteiam as CSE e sua relação com a própria história das competências e com os documentos que as subsidiam. Não é claro o que os gestores do município de Penha buscavam quando aderiram a *Currículo Base da Educação Infantil do Ensino Fundamental do Território Catarinense*, no que concerne as CSE.

Abaixo, apresenta-se o quadro 03, do município de Navegantes:

Quadro 03 – Presença das competências socioemocionais no currículo do município de Navegantes.

Município: Navegantes
Nome: Currículo Base da Educação Infantil do Ensino Fundamental do Território Catarinense.
Ano: 2019
Tipo de ocorrência: socioemocional.
Partes do documento: Proposta curricular.
Tipo de ocorrência: princípios éticos, estéticos e políticos.
Partes do documento: Educação Infantil no território catarinense; Compromissos com os princípios, éticos, estéticos e políticos; Componente de ciências;
Fonte: Navegantes (2019). Elaboração do pesquisador.

O município de Navegantes, assim como Penha optou por adotar o *Currículo Base da Educação Infantil do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Por isso as descrições e análises são semelhantes às do município de Penha. Não foram encontrados elementos locais, próprios do município de Navegantes que suscitasse uma análise diferente daquelas que constam do município de Piçarras.

Abaixo, apresenta-se o quadro 04, referente aos resultados da pesquisa sobre o currículo do município de Itajaí:

Quadro 04 – Presença das competências socioemocionais no currículo do município de Itajaí.

Município: Itajaí
Nome: Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí.
Ano: 2020.
Tipo de ocorrência: princípios éticos, estéticos e políticos.
Partes do documento: Carta da secretária; Currículo integral para formação integral do sujeito; A educação infantil – o direito de se desenvolver e aprender por meio de dos campos de experiência; Princípios e organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental; Princípios educativos do EJA; Unidades temáticas, objetos de aprendizagem e habilidades do EJA; Considerações.
Tipo de ocorrência: competências socioemocionais.
Partes do documento: Currículo integral para formação integral do sujeito;
Tipo de ocorrência: educação socioemocional.

Partes do documento: A educação infantil – o direito de se desenvolver e aprender por meio de dos campos de experiência.

Fonte: Itajaí (2020). Elaboração do pesquisador.

O documento do município de Itajaí inicia em sua *Carta da secretária*, citando os princípios gerais da BNCC, porém sem maiores explicações ou esclarecimentos. Os princípios gerais da BNCC foram citados também no parágrafo final do texto. Inserir os princípios que norteiam um texto prescritivo é explicativo quando se tem claro o significado de tais princípios. Porém não fica claro no documento de Itajaí o que quer dizer tais princípios, causando uma ambiguidade. Assim como já foi discutido nessa pesquisa, esses princípios podem ser considerados um sinônimo para as CSE. Sendo que esses princípios se balizam por uma formação flexível e resiliente as demandas do mercado de trabalho (Gonçalves *et al*, 2020).

No capítulo do documento de Itajaí: *Currículo integral para formação integral do sujeito*. Há referência aos princípios éticos, estéticos e políticos, no sentido de como os professores devem estar capacitados em relação ao ensino por competências, assim como, a escola deve fornecer vivências e atividades como o objetivo de desenvolver as capacidades humanas. Aqui fica exposto a relação intrínseca entre os princípios da BNCC e a aprendizagem por competências, assim como a adaptação do currículo da escola as concepções discutidas no capítulo dessa pesquisa: Competências socioemocionais – uma possível gênese do conceito, quando o documento faz referência ao termo “vivência”, remetendo a uma abordagem das pedagogias ativas e do *Savoir-faire* (saber fazer).

No currículo do município de Itajaí, no capítulo: A educação infantil – o direito de se desenvolver e aprender por meio de dos campos de experiência, traz uma concepção do conceito de criança, em que esse sujeito dentro do processo de aprendizagem deve desenvolver-se pautado dentro dos princípios éticos, estéticos e políticos. E esse compromisso com esses princípios dentro da educação infantil são para espaços públicos e privados, de acordo com o documento. Porém nesse capítulo tem uma definição para os conceitos: ético, estético e político, que é possível afirmar que é igual as definições usadas no documento: (Currículo Base da Educação Infantil do Ensino Fundamental do Território Catarinense, 2019), por isso cabe as mesmas considerações feitas nesses termos aos currículos de Penha e Navegantes.

Os princípios éticos, estéticos e políticos estão presentes também no ensino fundamental. No capítulo: *Princípios e organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental*, os princípios aparecem como referência as definições de competências na BNCC.

Assim como considera também que os espaços escolares devem ser pensados pedagogicamente a partir dos três princípios norteadores da BNCC.

O EJA, da mesma forma, pauta-se pelos princípios éticos, estéticos e políticos. Assim como eles aparecem novamente nas considerações finais do documento. Desde a Carta *da secretária*, até as considerações finais do documento, passando pela educação infantil, ensino fundamental e o EJA o currículo ressalta quais são seus princípios norteadores.

Os princípios éticos, estéticos e políticos são usados como eixos estruturantes para justificar a formação integral dos alunos. Esses princípios são apresentados como uma forma de preparar os alunos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, o que reflete uma intencionalidade ligada à adaptação dos indivíduos às demandas neoliberais.

É possível concluir que os documentos educacionais são construídos para moldar subjetividades. Isso pode ser visto na forma como os municípios, ao destacar as CSE de forma tangencial ou explícita, buscam alinhar os currículos às exigências do mercado global, como habilidades socioemocionais e competências comportamentais.

Quanto as ocorrências referentes ao termo competências socioemocionais, temos no capítulo: *Currículo integral para formação integral do sujeito*, uma citação do termo quando o documento está referindo-se à avaliação e autoavaliação. Então, na avaliação deve estar claro se o estudante aprendeu a ser, aprendeu a conhecer, aprendeu a fazer, aprendeu a conviver e desenvolveu competências cognitivas e socioemocionais. Fica claro nesta parte do documento uma influência do *Relatório Jacques Delors*.

Neste trecho não fica claro a concepção sobre as CSE que o documento tem e como elas devem ser apresentadas. Como está referindo-se à avaliação e autoavaliação pode-se concluir que é um conteúdo interdisciplinar. E se tratando de autoavaliação cabe ao estudante perceber-se e interiorizar e ou melhorar a competência socioemocional que ele percebe que está deficiente. A autoavaliação é uma capacidade muito requerida nos trabalhadores no modo de produção toyotista, no sentido de ajustar a si próprio numa busca da excelência do trabalho, como também cobra a sua equipe de trabalho pela excelência, assim eliminando cargos de trabalho de supervisão. Dessa forma, o trabalhador interiorizou um supervisor em si mesmo, para si e para os colegas de trabalho.

Há a ocorrência do termo educação socioemocional no capítulo: *A educação infantil – o direito de se desenvolver e aprender por meio de dos campos de experiência*, diz respeito a formação de professores para oferta no currículo de uma disciplina de inteligência emocional, dessa forma o aluno aprende uma educação socioemocional. Isso é a sistematização das CSE

tanto da BNCC ou as desenvolvidas pelo IAS ou por outro instituto e estruturadas dentro de um currículo disciplinar, com atividades e avaliações.

Por último, vale comentar uma ocorrência no documento do município de Itajaí no capítulo: *Ensino fundamental – e desenvolvimentos de habilidades*. Há uma fundamentação a partir dos 04 Pilares da Educação para o Século XX, que constam no *Relatório Jacques Delors – Um Tesouro a descobrir* de 1996. Dessa forma o currículo está totalmente estruturado com a pedagogia das competências, assim tendo toda uma abertura para a implementação das CSE via os princípios éticos, estéticos e políticos presentes em todos os âmbitos do documento, seja nas avaliações e autoavaliações, pois as CSE devem estar presentes, assim como na implementação da disciplina de inteligência emocional.

A instituição da disciplina de Inteligência Emocional, é um dado relevante, pois o município cria uma disciplina que trate especificamente das CSE. Devido ao escopo da presente pesquisa que se interessa por outros municípios da região, não foi possível aprofundar sobre essa questão do município de Itajaí, porém esse ponto merece por si só uma pesquisa de como essa disciplina irá se estruturar. Qual será seu currículo, qual treinamento será dado aos professores que ministrarão a disciplina? Entre outras questões que esse objeto específico pode suscitar.

Dessa forma, é possível afirmar que o currículo do município de Itajaí tem como objetivo responder as demandas do mundo do trabalho, munindo os alunos com um conteúdo baseado em um *savoir-faire* (um saber fazer), que tem como objetivo instrumentalizar o aluno de um aparato comportamental, assim como recursos que sejam úteis aos afazeres cotidianos das relações de trabalho. Assim como corrobora com as afirmações de Manfré (2021), que a educação brasileira passou por algumas reformas com o intuito de gerar habilidades e competências profissionais, marcadas pelas insígnias do: empreendedorismo, flexibilidade e capacidade de processar de modo ágil e pertinente as novas informações e conhecimentos (Manfré, 2021, p. 269).

Para entender o processo que ocorre no município em questão, recorre-se as produções de: Laval (2019, p. 17); Gomes, Ferrazzo e Lôbo (2018, p. 55) quando esses autores argumentam que a educação se tornou um elemento de qualificação do capital humano, e esse processo é bem explícito dentro dos 04 Pilares da Educação para o Século XX, do *Relatório Jacques Delors*, assim como estão inseridos nas próprias CSE.

Abaixo, apresenta-se o quadro 05, com os resultados da pesquisa sobre o município de Balneário Camboriú:

Quadro 05 – Presença das competências socioemocionais no currículo do município de Balneário Camboriú.

Município: Balneário Camboriú

Nome: Proposta curricular de Balneário Camboriú

Ano: 2021.

Tipo de ocorrência: princípios éticos, estéticos e políticos.

Partes do documento: Implicações para estrutura do trabalho pedagógico; A estrutura do trabalho por intermédio de projetos e atividades interdependentes; Contribuições de Base Nacional Comum Curricular; Educação Física e os diferentes percursos formativos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, inclusive na Educação de Jovens e Adultos.

Tipo de ocorrência: competências socioemocionais.

Partes do documento: Educação Física e os diferentes percursos formativos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, inclusive na Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Balneário Camboriú (2021). Elaboração do pesquisador.

No município de Balneário Camboriú, há uma ocorrência dos princípios éticos, estéticos e políticos no capítulo: *Implicações para estrutura do trabalho pedagógico*. Neste capítulo os princípios estão pautando os conhecimentos que devem ser ensinados na escola, sejam eles científicos e ou cotidianos/espontâneos. Dentro da perspectiva das CSE e de toda discussão feita em relação as pedagogias das competências, é possível interpretar que esses conhecimentos são conhecimento comportamentais: hábitos e práticas, voltadas ao mercado de trabalho.

Outra ocorrência aos princípios éticos, estéticos e políticos no documento do município aparece no capítulo: *A estrutura do trabalho por intermédio de projetos e atividades interdependentes*. Nesse capítulo está sendo prescrito que as ações pedagógicas são planejadas entre os professores e os outros sujeitos envolvidos dentro desse processo, ressaltando que todo esse processo está inserido dentro dos princípios éticos, estéticos e políticos.

Ainda há uma última ocorrência referente aos princípios éticos, estéticos e políticos, que consta no capítulo: *Contribuições de Base Nacional Comum Curricular; Educação Física e os diferentes percursos formativos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, inclusive na*

Educação de Jovens e Adultos. Nesse capítulo há uma repetição das definições dos três princípios presentes na BNCC e pelas (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2009).

Em relação as ocorrências com o termo competências socioemocionais e correlatos temos no capítulo do documento: *Educação Física e os diferentes percursos formativos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, inclusive na Educação de Jovens e Adultos*. As competências socioemocionais aparecem apenas na disciplina de Educação Física, porém de modo difuso, incluso em objetos de aprendizagens.

As CSE em Balneário Camboriú aparecem de modo tangencial no currículo como os princípios éticos, estéticos e políticos. Quando aparecem na forma de CSE estão numa relação de interdisciplinaridade com uma outra disciplina da grade curricular e de forma pouco clara como operacionalizar essas competências. Sendo assim para entender esse processo se faz necessário recorrer a (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 433), pois aqui novamente há um processo de bricolagem, onde os conceitos podem ganhar novos significados, a partir de novos interesses.

Entretanto é possível afirmar que assim como no município de Penha, há o elemento do “culto a inovação” (Laval, 2019, p. 16), pois as CSE são colocadas no documento de forma pouco clara, servindo ao desejo do gestor público de mostrar-se atualizado, seja em relação as inovações pedagógicas, tecnológicas e legislativas (no caso em questão a BNCC). Posteriormente quando for conveniente o gestor pode implementar as CSE conforme a conveniência política e pedagógica, já que não está detalhado no documento como se deve implementar essa competência, podendo vir em auxílio do gestor público institutos que prestam consultoria na implementação destas competências e habilidades, como por exemplo o Instituto Ayrton Senna.

Porém como discutido nos capítulos 02 dessa dissertação, os objetivos da CSE são voltados para as demandas do mercado de trabalho, dessa forma abandonando uma formação assentada em conhecimentos construídos a partir da experiência humana e dos desenvolvimentos científicos.

Com o quadro 07, abaixo, apresenta-se o resultado da pesquisa relativo ao município de Camboriú:

Quadro 06 – Presença das competências socioemocionais no currículo do município de Camboriú.

Município: Camboriú

Nome: Matriz Curricular do Ensino fundamental: anos iniciais e anos finais.

Ano: 2020.

Tipo de ocorrência: Nenhum tipo de ocorrência.

Partes do documento: -----

Fonte: Camboriú (2020). Elaboração do pesquisador.

No município de Camboriú a publicação do documento também é recente, entretanto também não consta nenhum tipo de ocorrência em nenhum dos termos considerados na pesquisa. Como nos municípios de Piçarras não ocorre menção de forma nenhuma as CSE, pode-se pensar na hipótese de que exibem menor envolvimento ou resistência implícita a influências externas, alinhando-se parcialmente à perspectiva de Tonet (2016), que sugere que a educação é moldada pelas classes dominantes, mas com espaço para rupturas locais. A ausência de menções às CSE ou princípios básicos da BNCC pode ser interpretada como uma falta de influência externa mais robusta ou, conforme (Shiroma, Campos e Garcia, 2005), um contexto de prática que não conseguiu traduzir as diretrizes abstratas em ações concretas. Este fenômeno ressalta a dificuldade de uniformização das políticas educacionais.

Assim como foi discutido na seção concernente ao município de Piçarras, não constar no documento curricular, não é uma garantia que as CSE não serão implementadas. Já que a BNCC referenda essa aplicação. Então caso um gestor público queira implementar as competências ele está referendado para isso. Porém há um elemento importante: como não consta no currículo, as CSE podem ser implementadas a partir da vontade do gestor público, pois não passou por uma discussão com a sociedade.

Apresenta-se, a seguir, o quadro 07, com os resultados da pesquisa sobre o município de Itapema:

Quadro 07 – Presença das competências socioemocionais no currículo do município de Itapema.

Município: Itapema

Nome: Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Itapema.

Ano: 2023

Tipo de ocorrência: princípios éticos, estéticos e políticos.

Partes do documento: Apresentação; Proposta curricular para educação básica;

Tipo de ocorrência: Projeto de vida; aprender a ser; Competências gerais da BNCC.

Partes do documento: Proposta curricular para educação básica; Ensino Fundamental – áreas do conhecimento.

Fonte: Itapema (2023). Elaboração do pesquisador.

No município de Itapema, há ocorrência dos princípios éticos, estéticos e políticos na apresentação da *Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Itapema*. Nesse trecho o documento apresenta quais são os fundamentos que será balizado o documento. Há outra ocorrência sobre os princípios éticos, estéticos e políticos, no capítulo: *Proposta curricular para educação*. O documento ressalta que o “corpo de aprendizagens” é pautado nos princípios, éticos, estéticos e políticos.

Assim como no documento de Itajaí, o documento de Itapema os princípios éticos, estéticos e políticos são usados como eixos estruturantes para justificar a formação integral dos alunos. Esses princípios são apresentados como uma forma de preparar os alunos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, o que reflete uma intencionalidade ligada à lógica de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

No documento do município de Itapema há outras ocorrências correlatas as CSE, como “Projeto de Vida”, que é citado no capítulo, *Proposta curricular para educação*, com o sentido atribuído a pilar *Aprender a Ser*, do *Relatório Jacques Delors*. Com o mesmo sentido do pilar: *Aprender a ser*. Também há uma referência as *Metodologias Ativas* com a concepção que a aprendizagem ocorre principalmente pela experiência. A discussão sobre o relatório Delors, quanto das *Metodologias Ativas* foram discutidas nessa pesquisa no capítulo 02 na seção: Competências socioemocionais – uma possível gênese do conceito.

Ainda se faz necessário ressaltar que alguns aspectos do “Projeto de vida”, que têm como objetivos: oferecer para o aluno recursos e técnicas de empregabilidade e prosperidade no futuro, partindo de técnicas de marketing pessoal, que tenham como princípio uma gestão da vida a partir da lógica empresarial. O método do “Projeto de vida” está calcado na premissa de que quanto mais habilidades e competências o aluno adquirir, ele terá mais chances de sucesso no mundo do trabalho (Manfré, 2023, p. 131).

Outro aspecto relevante dentro “Projeto de vida” é seu caráter ideológico que tem como objetivo formar um sujeito empresário de si e que entende a toda sociedade a partir de uma

lógica empresarial, dentro de uma relação de custos versus lucratividade (Manfré, 2023, 140). As ideias do projeto de vida vão ao encontro do que foi apresentado nessa pesquisa em relação ao papel ideológico da educação apresentado por Mezáros (2016) e pela lógica neoliberal de controle da subjetividade discutida por Dardot e Laval (2016).

Há ainda uma outra referência a se destacar que é a presença no documento das 10 competências gerais da BCC, que como demonstrado no capítulo: História das Competências Socioemocionais. As 10 competências gerais da BNCC relacionam-se diretamente com as CSE presentes também na BNCC (IAS, 2022, p. 72). Essa referência aparece no documento de Itapema no capítulo: *Ensino Fundamental – áreas do conhecimento*.

As CSE aparecem de forma tangencial no documento de Itapema, na forma dos princípios gerais da BNCC, assim como, na opção pedagógica das *Metodologias Ativas* e com o objetivo desenvolver as competências individuais para que esse aluno possa se desenvolver como trabalhador. A referência que documento faz as 10 competências gerais da BCC também reforça a presença das CSE, porém sendo de forma tangencial. Aqui é um outro episódio de um adesismo ao que Laval (2019, p. 16), chamou de “culto a inovação”. Adere-se a reforma sem saber ao certo seus objetivos, assim como a presença tangencial das CSE no documento permitem uma abertura para manobras e adaptações futuras dependendo dos gostos teóricos pedagógicos, assim como das inclinações políticas da conjuntura.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 434), destacam que os documentos educacionais são estruturados para criar uma hegemonia discursiva. Isso é exemplificado pelos currículos que traduzem as diretrizes da BNCC em termos como "Projeto de vida" ou "metodologias ativas", adaptando-se ao discurso global sobre competências, o que está explícito no documento do município de Itapema.

A seguir apresenta-se o quadro 08 com os respectivos resultados da pesquisa sobre o município de Porto Belo:

Quadro 08 – Presença das competências socioemocionais no currículo do município de Porto Belo.

Município: Porto Belo

Nome: Proposta Curricular.

Ano: 2020.

Tipo de ocorrência: princípios éticos, estéticos e políticos.

Partes do documento: : Educação Infantil.

Fonte: Porto Belo (2020). Elaboração do pesquisador.

No município de Porto Belo houve uma única ocorrência, sendo em um organograma do capítulo referente a educação infantil. O organograma coloca os princípios éticos, estéticos e políticos acima, como eixos norteadores. Não há mais comentários ou destaques no documento sobre os princípios.

No município de Porto Belo, os princípios éticos, estéticos e políticos aparecem apenas em um organograma, mas sem maiores explicações, deixando o significado aberto à interpretação do leitor. Esse fenômeno é um exemplo da prática de bricolagem mencionada por (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 433), onde termos são resinificados ou usados de forma propositalmente vaga para acomodar múltiplas interpretações. Ou como já citado o adesismo reformista do “culto a inovação” do qual teorizou (Christian Laval, 2019, p. 16).

Abaixo apresenta-se o quadro 10 referente aos dados da pesquisa do município de Bombinhas:

Quadro 09 – Presença das competências socioemocional no currículo do município de Bombinhas.

Município: Bombinhas
Nome: Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Bombinhas
Ano: 2024.
Tipo de ocorrência: princípios éticos, estéticos e políticos.
Partes do documento: introdução; Educação infantil.
Tipo de ocorrência: habilidades socioemocionais.
Partes do documento: introdução.
Fonte: Bombinhas (2024). Elaboração do pesquisador.

No documento do município de Bombinhas as referências as CSE aparecem como menção aos princípios básicos da BNCC. Os princípios aparecem na introdução do documento, demonstrando onde o documento irá se ancorar. Essa presença dos princípios básicos da BNCC aparece novamente no capítulo: *Educação infantil*, na abertura do capítulo, reforçando em quais princípios o documento e suas partes estão baseadas, como também em que documentos federais estão fundamentados, a BNCC. Posteriormente, no documento, ainda no capítulo, *Educação infantil*, há uma definição para os três princípios básicos. No princípio ético há uma

valorização da autonomia para criança escolhes as suas brincadeiras e saber fazer seus cuidados pessoais. Combater os preconceitos étnico-raciais, de cunho sexuais, classes sociais e religioso. Assim como valorizar toda forma de vida e do meio ambiente. Já o princípio político pauta-se na participação das crianças na comunidade que lhe chamem sua atenção, assim como, expressar sua posição política frente aos elementos que chamaram sua atenção. Não há nenhuma menção de introdução a construção de um sujeito que tenha uma visão mais crítica das relações sociais e ambientais que lhe cercam. Por último, o princípio estético tem o objetivo de que a criança possa expressar esteticamente através de cada linguagem artística. O documento do município ressalta que os princípios são definidos a partir de verbos de ação, no sentido de concretizar as ações estabelecidas.

Há uma única referência no documento do município de Bombinhas, sobre as “habilidades socioemocionais” na apresentação do documento. Essa citação é bastante importante, pois ela deixa claro que, um dos objetivos centrais do aprendizado dos alunos é expressar suas “habilidades socioemocionais”. O documento é, em certa medida, objetivo em afirmar que os alunos estão sendo preparados, a partir das CSE, que são conteúdos comportamentais, para apresentar performances satisfatórias dentro do mundo do trabalho.

Pode-se afirmar que as CSE estão presentes dentro do currículo do município de Bombinhas, seja a partir dos princípios básicos da BNCC, seja pela citação direta das “habilidades socioemocionais”. Não há no documento do município um desenvolvimento mais acurado de como serão trabalhadas as CSE pelos professores.

É necessário destacar que a produção dos currículos reflete uma intencionalidade histórica e política. Por exemplo, em Bombinhas, o currículo deixa claro que as CSE “habilidades socioemocionais” estão alinhadas com o objetivo de preparar os alunos para o mercado de trabalho, enfatizando performances comportamentais, corroborando com as discussões feitas por Silva (2018, p. 23); (Manfré, 2023, 131); Gomes, Ferrazzo e Lôbo (2018, p. 55). Assim como com as discussões apresentadas por essa pesquisa no capítulo 02 no qual são demonstradas como as transformações nas forças produtivas vão influenciar na necessidade de uma nova formação escolar e com isso demandando o surgimento de pedagogias que contenham habilidades e competências. Como também a própria história das CSE no qual é possível entender os seu caráter e objetivos, assim como a análise dos documentos que norteiam a implementação das competências.

3.1 SÍNTESE

É evidente que as mudanças nas formas de reprodução da vida também vão designar como a educação é estruturada, no que concerne ao âmbito desta pesquisa o que via ser ensinado aos alunos. Com isso, conclui-se que as mudanças nas forças produtivas vão influenciar a forma da escola, assim como, o currículo escolar. Por isso, foi demonstrado nesta dissertação que a alteração da forma de produção do fordismo para o toyotismo alterou a forma em como se pensava a educação.

Pois se no modelo fordista de produção tem-se uma produção setorizada e hierarquizada, os movimentos das peças e dos operários estão pensados dentro de uma produção de cadência impressa pelos sistemas de esteiras. E que cada tempo de trabalho e descanso é rigidamente pensado. Pode-se transpor essa maneira de organizar o tempo de trabalho para organização do tempo de estudo dentro da escola, onde de certa forma é repetido esse ritual fracionado do tempo de estudo por disciplinas, intercalado por tempo de alimentação e descanso. No qual a manutenção dessa organização é baseada na disciplina e fiscalização.

No modelo toytista, os donos e gestores dos meios de produção não estão mais interessados em um trabalhador que possa fornecer apenas seu trabalho braçal, mas estão interessados também nas capacidades intelectuais do trabalhador, para que essas possam melhorar a produção, como também, interessa que o trabalhador tenha subjetivamente, posicionamentos e atitudes que vão ao encontro das ideias dos gestores, tanto quanto com a visão de mundo liberal.

Porém com a transição do modo de produção fordista para o modo de produção toytista, surge necessidade de um outro trabalhador, com outras competências e habilidades, e com isso a escola que também nesse momento passa por um ataque das forças liberais, onde essas forças questionam sua legitimidade em relação as formas estabelecidas de formação para a cidadania e a formação humanista.

Dessa forma inicia-se um amplo processo de reformas, principalmente do currículo escolar, no sentido de adequar para uma formação mercadológica, onde o foco é um trabalhador que se autorregula, com habilidades flexíveis, com treinamento para que ele esteja apto a adaptar-se as novas formas de produção e de empregabilidade, por isso ele deve ser um trabalhador resiliente e subjetivamente próximo a ideias que busquem o aumento da produtividade e lucratividade. É nesse contexto que surge para os setores ligados as ideias liberais na educação, a necessidade de inserção das CSE nos currículos escolares.

A eclosão dos debates sobre o ensino das competências e habilidades, propiciado por relatórios como, Relatório *Faure* (1972), como também, o *Relatório Jacques Delors* (1996),

sendo esses dois relatórios encomendados pela UNESCO. Assim como as produções teóricas do sociólogo suíço Philippe Perrenoud; *Construir as Competências desde a Escola* – de 1999; *Novas Competências a ensinar* – 2000.

Todas essas produções contribuem para a introdução das CSE dentro dos currículos escolares. Pois, essas produções teóricas jogam água no moinho de reformas liberalizantes e privatizantes, a partir do campo da educação. Contribuindo para as modificações que seriam introduzidas nas escolas, principalmente no campo curricular, a partir dos anos 90 como foi discutido por Chrsitan Laval (2019) e Ivo Tonet (2016), quando há uma série de reformas educacionais. E junto com essas reformas aparecem nos currículos as CSE.

As CSE surgem como um instrumento curricular que tem por objetivo melhorar: o bem-estar dos alunos, melhorar o desempenho escolar e combater o bullying (IAS, 2021). Entretanto o desenvolvimento das CSE tem como seus antecedentes e referencial teórico a Teoria do Capital Humano, que defende um investimento do núcleo familiar na educação das crianças, sendo assim, uma responsabilização individualizada. Essa teoria aborda a educação como uma forma de qualificação profissional e não como uma transmissão das experiências e conhecimentos culturais humanos necessários para autonomia intelectual do sujeito.

Outro antecedente da CSE é o estudo que ganhou o nome de Escola Perry. Esse experimento tinha por objetivo colocar a prova os pressupostos da TCH, no qual os investimentos em educação na primeira infância resultariam em ganhos de produtividade aos participantes futuramente. Nessa experiência os participantes receberam um treinamento cognitivo emocional. Essa foi uma experiência pioneira na área e que permitiu o desenvolvimento posterior das CSE (IAS, 2021). É importante destacar que o economista J. J. Heckman, do departamento de economia da Universidade de Chicago, ligado a TCH participou do estudo da Escola Perry. É Heckman que elabora a diferenciação entre habilidades cognitivas (hard skills) e habilidades sociais (soft skills). Que posteriormente as habilidades sociais (soft skills) iriam sofrer uma elaboração e tornando-se as CSE.

Com o intuito de desenvolver, aprimorar, divulgar e implementar as CSE foi fundado nos EUA a CASEL (*Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning*). A CASEL desenvolve uma taxonomia de habilidades socioemocionais, a partir de características humanas e assim pode desenvolver 05 grandes competências socioemocionais, as *Big Five*. No Brasil o Instituto Ayrton Senna tem cumprido o papel de cabeça de ponte em desenvolver estudos, divulgar e implementar projetos voltados para as CSE. Esse instituto desenvolveu-se a partir das *Big Five*, 05 macrocompetências e outras 17 competências socioemocionais. Essa taxonomia de competências socioemocionais influenciou na confecção da BNCC (2018), e que

por sua vez, esse documento nacional, influenciou os documentos municipais analisados nessa pesquisa em vários campos, porém, especificamente no que se refere as CSE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a todo um contexto de mudança das forças produtivas que colocou em dúvida a validade do currículo escolar, assim como, da instituição escolar, provendo dessa forma, profundas reformas de caráter liberal que tem como objetivo tornar a educação um espaço que tenha como principal objetivo a qualificação profissional.

Esta pesquisa buscou responder a seguinte problemática como as competências socioemocionais foram incorporadas nos municípios da foz do rio Itajaí-Açu. Para isso foi realizada a análise dos currículos dos municípios de Piçarras, Penha, Navegantes, Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Itapema, Porto Belo e Bombinhas. A partir dos resultados da pesquisa, concluiu-se que:

Os objetivos foram alcançados, pois foi possível analisar os documentos de todos os municípios, no qual se propôs a pesquisa, assim como, foi possível também ter uma visão panorâmica do objeto de pesquisa, percebendo quais mudanças no campo da economia e da sociedade motivaram a inserção das CSE nos currículos escolares, assim como traçar uma história do próprio objeto, mesmo que de forma breve, como também os suportes teóricos que precederam o aparecimento do objeto pesquisado. Como também, foi possível fazer um levantamento de como as pesquisa sobre o objeto tem entendido o fenômeno. Entretanto deve-se ter em conta que essa pesquisa é um introito ao tema, não tendo a pretensão de esgotar as nuances que circundam o objeto de pesquisa em questão.

De forma geral, nos municípios em que aparecem os princípios éticos, estéticos e políticos são usados como eixos estruturantes para justificar a formação integral dos alunos. Esses princípios são apresentados como uma forma de preparar os alunos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, o que reflete uma intencionalidade ligada à adaptação dos indivíduos às demandas neoliberais.

O que se pode notar, de modo geral, é que as CSE não aparecem de forma uniformizada nos documentos, mesmo sendo regidos por uma base nacional, por vezes tendo como opção uma base estadual, assim como, tendo como auxílio ONG's como o Instituto Ayrton Senna para auxiliar na confecção e implementação de tais programas. Percebe-se que há municípios que nos documentos as CSE estão mais desenvolvidas, como Itajaí, onde consta a implementação de uma disciplina de Inteligência Emocional, e outros municípios que fazem menções a parir

dos princípios éticos, estéticos e políticos, ou mesmo utilizam termos correlatos as CSE para referirem-se ao tema, ou como Piçarras e Camboriú que não fazem nenhum tipo de menção ao tema.

Para além da análise documental, em pesquisas futuras, poderão ser realizados estudos de caso para entender o que os municípios estão desenvolvendo em relação as CSE, por exemplo o caso da Inteligência Emocional de Itajaí, assim como mapear como os outros municípios estão implementando as CSE desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, ao ensino médio e ao ensino profissionalizante.

Outro tema de estudo relevante em que toca o objeto das CSE é em relação aos professores. Como os professores estão ministrando suas aulas para a formação na pedagogia das competências? Como estão ministrando esse conteúdo? A partir de qual referencial teórico metodológico? Com quais materiais e recursos didáticos? São algumas questões que podem indicar alguns estudos futuros.

REFERÊNCIAS

A nova fronteira da educação infantil. Revista Exame, São Paulo, 17 de novembro de 2016.

Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/a-nova-fronteira-da-educacao-infantil/>.

Acesso em; fevereiro de 2025.

Antunes, SOUZA, Gabriela Silva Antunes; Diego de Souza. **Educação Ambiental e educação infantil nas teses & dissertações brasileiras (2000 – 2020): entre as abordagens simplistas e conservadoras, a urgência da crítica social.** In: Revista Bio-grafia. Escritos sobre la Biología y su enseñanza. Año 2022; Número Extraordinario. Memorias XI Congreso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. 27 y 28 de octubre 2022. Modalidad virtual. Disponível em: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/36994/1/Articulo%20de%20revista.pdf>. Acesso em janeiro de 2024.

Badio, Alain. **A hipótese comunista.** São Paulo. Boitempo Editorial, 2009.

Badio, Alain. **Petrogrado, Xangai.** São Paulo. Ubu Editora, 2019.

Bernardo, João. **Democracia Totalitária.** São Paulo. Cortez Editorial, 2004.

Brasil, **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

Campos, Roselane Fátima. **A REFORMA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS DE 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental.** Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eneida Oto Shiroma. 2022. 242 p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC - Florianópolis – SC. 2002. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/82784/192829.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: janeiro de 2025.

Campos, Garcia, Shiroma. Roselane Fátima; Rosalba Maria Cardoso, Eneida Oto. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em janeiro de 2024.

Center For Curriculum Redesign, **Educação em quatro dimensões. Boston,** 2015. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-centuryeducation-learning-competencies-future-2030/>. Acesso em março de 2025.

Custódio, Caroline Cristiane. **Inserção das competências socioemocionais na educação infantil: escola como agente formador de uma subjetividade reificada.** Orientador: Eduardo Pinto e Silva. 2024. 125 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSCAR – São Carlos – SP. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/93eff724-3e5b-4ceb-986f-3588f084084f/content>. Acesso em: dezembro de 2024.

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

Delors, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Publicação unesco, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em julho de 2024.

Estormovsli, Renata Cecilia. **O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital**. Linhas Críticas, 27. Disponível: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.36828>. Acesso em janeiro 2024.

Evangelista, Olinda. **Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional**. GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho. 2008. Disponível: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc&ved=2ahUKEwjP77zM3deNAXVqHbkGHZvWMbsQFnoECAkQAQ&usg=AOvVaw3cCd9NCazauQthZbLV6qg. Acesso em março de 2025.

Faure, Edgar et al. **Aprender a ser - La educación del futuro**. Madrid: Ed. Cast. Alianza Editorial, 1972.

Frigoto, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Gentili, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & Gentili, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wpcontent/uploads/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em junho de 2023.

Gonçalves, Amanda Melchioti; DEITOS, Roberto Antonio. **Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos**. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e10678, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>. Acesso em março de 2025.

Gomes, Marco Antônio de Oliveira; FERRAZZO, Gedeli; LÔBO, Cláudia Barbosa. **A educação escolar e formação para o mercado: a “empregabilidade” e a produção do trabalho precarizado**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 2, p. 48-57, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/23519/16655/0>. Acesso em setembro 2023.

Harvey, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1993.

Hesíodo. **Teogonia: a origem dos deuses**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para educação integral**, 2021. Disponível em <<http://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>> Acesso em janeiro de 2025.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais da criança dos anos iniciais do ensino fundamental**, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2023/05/competenciassocioemocionai-e-emocionais-da-crianca-dos-anos-iniciais-do-ensinofundamental.pdf>. Acesso em janeiro de 2025.

INFORME E CRÍTICA: **Grchus Babeuf e o Manifesto dos Iguais**. Nildo Viana. Goiânia: 2011. Disponível em: <https://informecritica.blogspot.com/2011/02/grachus-babeuf-e-o-manifesto-dos-iguais.html>. Acesso em: janeiro em 2025.

Kuenzer, A. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. Reunião Científica Regional da Anped – ANPED SUL, 2016. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2>. Acesso fevereiro 2025.

Laval, Christian. **A Escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

Lenin. V. I. **O Estado e a Revolução**. 1917.

Lodéa, Andrei Luiz; CASAGRANDA, Edison Alencar. **A ação humana e a ficção do empreendedorismo de si mesmo: crítica à ideologia neoliberal de Von Mises**. In: REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO Volume 41, n. 2 – p. 01 – 21, abril/jun. 2023 – Florianópolis. (2023). Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.2023.v20.h544>. Acesso em janeiro de 2024.

Lukács, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

Lukács, G. **Marxismo e Teoria da Literatura**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

Magalhães Neto, Jonas Emanuel Pinto. **Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente.** Orientadora: Prof. a Dra. Marise Nogueira Ramos. 2022. 560 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. 2022. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/17904/5/Tese%20%20Jonas%20Emanuel%20Pinto%20Magalh%C3%AAs%20-%202022%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: dezembro de 2024.

Manfre, Ademir Henrique. **Governando os Corpos e Empresariando a Vida.** MARTINS, Cintia Canato, & WECHSLER, Solange Múglia (2020). **Competências socioemocionais: o estado da área nas publicações ibero-latinas.** ARCHIVES OF HEALTH INVESTIGATION, 9(4). Disponível: <https://doi.org/10.21270/archi.v9i4.5067>. Acesso em janeiro de 2024.

Manfre, Ademir Henrique. **O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras.** Sér.-Estud., Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, maio 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822021000200267&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: dezembro 2024.

Manfre, Ademir Henrique. (2022). **Cultura do empresário de si: a Educação Empresarial e a nova governamentabilidade.** Revista Sociais E Humanas, 35(1). Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2317175847462>. Acesso em: dezembro de 2024.

Manfre, Ademir Henrique. **Empreendendo desde a infância: formas de governar a vida?.** Revista Praxis Educacional. 2023. V. 19, n.50. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v19n50/2178-2679-apraxis-19-50-e11614.pdf>. Acesso em: dezembro 2024.

Marx, Karl. **O Capital: crítica da economia política** vol. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo editorial, 2013.

Marx, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

Marx, Karl. **Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846.** Tradução de Rubens Enderle; Nélcio Schneider; Luciano; Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

Marx, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Marx, Karl. **Miséria da Filosofia.** Tradução José Paulo Neto. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

Marx, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

Marx, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARXIS.ORG: **Karl Marx and Moses Hess**. Sydney Hook. 2020. Disponível em: <https://www.marxists.org/history/etol/writers/hook/1934/12/hess-marx.htm>. Acesso em: dezembro de 2024.

Masson, G. **Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais**. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007. Disponível em: https://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/428/ARTIGO_MaterialismoHistorioDial%C3%A9tico.pdf?sequence=1. Acesso em janeiro 20204.

Mészáros, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

Magalhães NETO, Alberto Coelho de Magalhães. **Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais**. Orientador: Prof. Dr. Odair Sass. 2019. 105 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política e Sociedade. PUC – São Paulo/SP. 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22294>. Acesso em setembro de 20203.

Netto, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Oliveira, Rodrigo; MENDES, Vinícius. Terraço Econômico, 2020. **Nobel 2000: James Heckman**. Disponível em: <https://terracoekonomico.com.br/nobel-2000-james-heckan/>. Acesso em: fevereiro de 20205.

OCDE – **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. Tradução de Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana,

2015. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EstudoOCDECompetencias.pdf>. Acesso em fevereiro de 2025.

Ovídio, Públio. **Metamorfoses**. São Paulo: Editora Cia das Letras. 2023.

Paulanai, L.M. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses**. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 67-107. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub>. Acesso em fevereiro de 2025.

Patto, M. H. S. **Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

Perrenoud, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Perrenoud, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Peroni, Vera Maria Vida; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. **BNCC: DISPUTA PELA QUALIDADE OU SUBMISSÃO DA EDUCAÇÃO?.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan. 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/4ab0a555-565e-4627-bedf-955977566dfd/BNCC.pdf>. Acesso em junho de 20204.

Quadros, Sérgio Feldmann; KRAWCZYK, Nora Rut. **EDUCANDO A JUVENTUDE TRABALHADORA PELAS MÉTRICAS DO MERCADO**. *Educ. rev.* [online]. 2024, vol.40 Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982024000100212&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: dezembro de 20224.

Romanowski; ENS. Joana Paulin; Romilda Teodora. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “ESTADO DA ARTE” em Educação**. In: *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em janeiro em 20204.

Saldaña, P. **Base Nacional Comum Curricular vai incluir habilidades emocionais**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 25 dez. 2016, 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1844340-base-nacional-comum-curricularvai-incluir-habilidades-emocionais.shtml>. Acesso em: dezembro 2024.

Shiroma, Eneida Oto (2018). **Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais**. *Momento - Diálogos Em Educação*, v. 27, n. 2. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093?articlesBySimilarityPage=2>. Acesso em fevereiro de 2025.

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. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>. Acesso em março de 2024.

Silva, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da classe trabalhadora**. Orientadora: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins. 2018. 170 p. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp de Araraquara – SP. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e3edfeb9-f9b3-4125-85c2-c34f261d5b49>. Acesso em janeiro 20204.

Silva, Márcio Magalhães da. **Crítica à formação de competências socioemocionais na escola**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/QBzTHx>. Acesso em janeiro 2024.

Souza, Rodrigo Diego de. **Rescensão crítica de “A escola não é uma Empresa: o Neoliberalismo em ataque ao ensino público (2019)”**. In: *APeDuC Revista/ APeDuC Journal* (2022), 03(01),138-141.

Souza, Rodrigo Diego de. **As lutas dos professores paranaenses entre os anos de 1988 a 2015 por condições de trabalho: conflitos e consensos, repressões e resistências**. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 15, p. 1-28, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692021000100136 Acesso em fevereiro de 2025.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WTmS8JRvXxwRQZKjB7GdLJH/?format=pdf>. Acesso em: janeiro de 2025.

Sprígigo, Fabrício. **Movimento Santa Catarina Pela Educação e Perspectiva para formação profissional: proposta pedagógica em análise**. Orientador. Prof. Dr. Lorival José Martins Filho. 2021. 306 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UDESC – Florianópolis-SC. 2021. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/1_tese_versao_final_pos_banca_16456509465207_296.pdf. Acesso em: dezembro 2024.

Tragtenberg, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 236.

Tragtenberg, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: Editora Unesp, 2012. p.393.

Tragtenberg, Maurício. **O capitalismo no século XX**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p.185.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo. Editora Atlas, 1987.

Tonet, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

Torriglia; ORTIGARA; AVILA, Patricia, Vidalcir, Astrid. **Em tempos de desumanização: a emergência da crítica ontológica no complexo educacional**. R. Katálysis. Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 15-24, jan./abr. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592020v23n1p15/42507>. Acesso em janeiro de 2024.

Tumolo, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação: A formação sindical da CUT e reestruturação capitalista**. Florianópolis:Editoria Em Debate, 2º Ed, 2013. p. 266.

Tumolo, Paulo Sérgio. **Trabalho e Capital na Virada do Milênio**. Florianópolis:Editoria Em Debate, 2º Ed, 2018.

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. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93603>. Acesso em janeiro de 2025.

Turmina, Adriana Claudia. **A (Com) formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda**. Orientadora: Profa. Dra. Eneida Oto Shiroma. 2010. 377 p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC Florianópolis 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93603/287267.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: janeiro de 2025.

UNESCO. **PADRÕES DE COMPETÊNCIA EM TIC PARA PROFESSORES**. Diretrizes de implementação versão 1.0. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2025.

Zandoná, Ana Aparecida. **A conformação de uma nova sociabilidade: Competências Socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano do Desenvolvimento**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eneida Oto Shiroma. 2022. 195 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC Florianópolis 2022. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/235142/PEED1624-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: janeiro de 2024.

