

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGE**

MARIANA DA ROSA SILVEIRA GARROS

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA
DOS ANOS INICIAIS: UMA PERSPECTIVA À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA
SOCIEDADE**

FLORIANÓPOLIS

2025

MARIANA DA ROSA SILVEIRA GARROS

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA
DOS ANOS INICIAIS: UMA PERSPECTIVA À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA
SOCIEDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da linha de pesquisa Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente.

Orientador: Profa. Dra. Roselaine Ripa

FLORIANÓPOLIS

2025

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Garros, Mariana da Rosa Silveira

Competências socioemocionais e suas implicações para a escola dos Anos Iniciais : uma perspectiva à luz da Teoria Crítica da Sociedade / Mariana da Rosa Silveira Garros. -- 2025.

95 p.

Orientadora: Roselaine Ripa

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

1. Competência socioemocional. 2. Teoria Crítica da Sociedade. 3. Anos Iniciais. 4. BNCC. 5. OCDE. I. Ripa, Roselaine. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Mariana da Rosa Silveira Garros

“COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA DOS ANOS INICIAIS: UMA PERSPECTIVA À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE”

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 30 de julho de 2025.

Banca Examinadora:


Presidente/a:

Prof^ª. Dr^ª Roselaine Ripa
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Prof. Dr Lidnei Ventura
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



Prof^ª. Dr^ª Renata Peres Barbosa
Universidade Federal do Paraná – UFPR



Assinaturas do documento



Código para verificação: **3V1R98DP**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

✓ **ROSELAINE RIPA** (CPF: 175.XXX.938-XX) em 07/08/2025 às 22:16:57
Emitido por: "SGP-e", emitido em 13/07/2018 - 15:04:15 e válido até 13/07/2118 - 15:04:15.
(Assinatura do sistema)

✓ **LIDNEI VENTURA** (CPF: 613.XXX.209-XX) em 08/08/2025 às 13:27:28
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:44:45 e válido até 30/03/2118 - 12:44:45.
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTlwMjJfMDAwMTg2MjJfMTg2MzZlMjAyNV8zVjFSOThEUA==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00018629/2025** e o código **3V1R98DP** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

Dedico este trabalho aos estudantes da região das ilhas, em Porto Alegre e Eldorado do Sul, atingidos pelas enchentes de maio de 2024.

AGRADECIMENTOS

Apreendi com um dos principais comentadores da Teoria Crítica da Sociedade, Bruno Pucci (2012), que no processo do conhecimento os conceitos não dão conta de carregar tudo aquilo que o objeto poderia revelar. Na tentativa de definir ou encapsular um objeto em um conceito, a fragilidade dos sujeitos, diante deste complexo exercício, fica também evidente. Nesta minha ousada investida de tentar apresentar em forma de pesquisa uma perspectiva teórico-crítica sobre as competências socioemocionais, minhas muitas fragilidades também ficam expostas. Entretanto, tenho certeza que muitas delas foram um tanto minimizadas por pessoas (e instituições) que estiveram comigo nessa trajetória e, às quais, agradeço imensamente nas próximas e poucas linhas.

Agradeço, portanto, à CAPES, pela bolsa - a ajuda financeira que muito auxiliou a uma maior dedicação à presente pesquisa. Ao meu companheiro de vida, Tiago, pelo incentivo, parceria preciosa e pelas ajudas com as traduções, formatações e tecnologias. Aos meus filhos gêmeos, Lúcia e João, por entenderem e suportarem uma mamãe que, além de tudo, estuda. Fica aqui o registro do desejo que, talvez pelo exemplo, eles aprendam a gostar de estudar tanto quanto seus pais gostam.

Agradeço ao Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz, com quem nunca mais tive contato, mas que, em meados dos anos 2000, fez o esforço hercúleo de introduzir a uma ainda adolescente, e recém chegada no curso de Licenciatura em Educação Física na UFSC, na Teoria Crítica da Sociedade. Esse referencial teórico forja(ou) minha identidade docente e, de uma maneira direta e indireta, me trouxe até aqui.

Agradeço aos professores e colegas do grupo Nexos – Sul, os que já saíram e os que ainda estão presentes, que muito incentivaram e contribuíram com suas reflexões e críticas para a composição desta pesquisa, desde meu início no Nexos como bolsista de iniciação científica e, depois, mestranda do PPGE/UEDESC. Em especial agradeço à Daniella Sousa e Francine Tedeschi, parceiras de entrada e saída do Mestrado em Educação. Também expressei minha gratidão ao Prof. Me. Vitor Malaggi que influenciou sobremaneira minha formação como Pedagoga no CEAD/UEDESC, me dando subsídios críticos para seguir nos estudos, e de quem, no período da pós-graduação, tive a honra de ser colega em disciplina obrigatória.

Agradeço de maneira particular ao Prof. Dr. Lidnei Ventura por ter marcado minha trajetória no Mestrado em Educação da UDESC desde as pulsantes disciplinas, com profundas contribuições, até a composição da banca. À Prof. Dra. Renata Barbosa, agradeço imensamente pelo incentivo, pela leitura atenta do trabalho e por aceitar compor a banca de defesa. Sinto-me muito honrada.

Sobre todos estes, agradeço, de forma muito especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Roselaine Ripa, por caminhar comigo desde o início do curso de Pedagogia no CEAD/UDESC e por seguirmos juntas no PPGE, me propondo, nesses anos, muitos desafios e exercícios. Por aceitar minhas inquietações e desajustes escritos, colocando-os comigo em forma de pesquisa(s), textos e artigos. Sua orientação primorosa, reflexiva, ética, comprometida, disponível, compreensiva e, principalmente, deveras embasada teoricamente é, em maior parte, responsável caso algum mérito haja nesse trabalho.

A Deus, meu Sustentador diário, agradeço.

RESUMO

A presente pesquisa discute, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, o papel da escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental diante das competências socioemocionais apregoadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Para tanto, a pesquisa fundamenta-se nas relações entre as competências socioemocionais presentes na BNCC (2018) e as discussões da OCDE (2015) presentes no relatório “Estudos da OCDE sobre as competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”. A pesquisa teve como pergunta norteadora: Quais as implicações do projeto (semi)formativo das competências socioemocionais para a escola dos Anos Iniciais? O objetivo geral foi, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, discutir sobre as implicações das competências socioemocionais para a (semi)formação escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em termos de objetivos específicos, a pesquisa buscou: 1) compreender as relações entre Semiformação, Indústria Cultural e Competência Socioemocional na sociedade administrada pelo Capital; 2) analisar o relatório da OCDE “Estudos da OCDE sobre as competências. Competências para o progresso social. O poder das competências socioemocionais” (2015) e suas relações com a BNCC (2018) para compreender a problemática das competências socioemocionais; 3) problematizar sobre (algum)as implicações das competências socioemocionais para a escola dos Anos Iniciais tensionando-as como caminhos semiformativos. A trajetória investigativo-reflexiva baseou-se na Dialética Negativa como metodologia para as pesquisas em Educação (Pucci, 2012) e tratou-se de uma pesquisa de cunho exploratório (Gil, 2002, p. 41) e qualitativo (Severino, 2007). Concluiu-se que a presença das competências socioemocionais na BNCC reflete preceitos de uma agenda problemática propagada pela OCDE. No volume de materiais e produtos que reforçam a suposta necessidade das competências socioemocionais no currículo escolar desde os Anos Iniciais, há seu fortalecimento e consolidação, mascarando a fragilidade de seus pressupostos e seus perigosos entrelaçamentos. Ademais, as competências socioemocionais fortalecem um filão de mercado (educacional) disposto *à la carte*, oferecendo semiformação regalada em produtos da Indústria Cultural estruturados em prateleiras (digitais). Ao serem inseridas em componentes curriculares, as competências socioemocionais operam uma redução e colonização destes bem como fomentam ilusões pedagógicas que, ao buscarem “armar” os estudantes com técnicas e habilidades para que em tempos hostis não sejam sucumbidos, estabelecem uma pedagogia da “autodefesa”. Ao lançarem sobre a escola dos Anos Iniciais o jugo de resolver problemas e diluir desavenças nas relações humanas, considera-a como uma espécie de centro cirúrgico no qual lança-se mão de instrumentos socioemocionais supostamente capazes de remendar ou curar as disparidades entre indivíduo e civilização (Bueno, 2003) sem, de fato, alterar as condições objetivas. Sob o signo do progresso e de investimentos para o futuro, a semiformação socioemocional na escola desde os primeiros anos dá corpo à ritos de iniciação escolar impregnados dos imperativos do Capital. A pesquisa sobre buscou apresentar uma perspectiva crítica diante da materialização e espraiamento de uma racionalidade deveras danificada, oferecendo alguns contrapontos de tensão diante de uma impositiva agenda educacional em curso para os Anos Iniciais. O projeto das competências socioemocionais, travestido de humanização, revela-se caminhar no rumo contrário.

Palavras-chave: competência socioemocional; Teoria Crítica da Sociedade; Anos Iniciais; BNCC; OCDE.

ABSTRACT

This research uses the Critical Theory of Society to discuss the role of schools in the Early Years of Elementary School regarding the socioemotional skills advocated by the Brazilian *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brazil, 2018). To accomplish this, the research is based on the relationships between the social and emotional skills present in the BNCC (2018) and the OECD (2015) discussions in the report entitled "OECD Skills Studies: Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills." The guiding question of this research was: what are the implications of the (semi)formative project (*Halbbildung*) of social and emotional skills for schools in the Early Years? The general objective, in light of the Critical Theory of Society, was to discuss the implications of social and emotional skills for the (semi)formative schooling of the Early Years of Elementary School. For specific objectives, the research sought to: 1) understand the relationships between Semi-formation (*Halbbildung*), Cultural Industry, and Social and Emotional Skills in a society governed by Capital; 2) Analyze the aforementioned OECD report (2015) and its relationship with the Brazilian BNCC (2018) to understand the issues at stake regarding the social and emotional skills; 3) problematize (some of) the implications of social and emotional skills for the Early Years, stressing them as semi-formative paths. The investigation and reflection was based on Negative Dialectics as a methodology for research in education (Pucci, 2012) and it had an exploratory (Gil, 2002, p. 41) and qualitative (Severino, 2007) nature. We concluded that the presence of social/emotional skills in the BNCC reflects precepts of a problematic agenda propagated by the OECD. The amount of materials and products that reinforce the supposed need for social/emotional skills in the school curriculum from the Early Years onwards is actually strengthening and consolidating them, masking the fragility of their assumptions and their dangerous intertwinings. Furthermore, social/emotional skills strengthen a niche (educational) market offered *à la carte*, offering semi-education packaged in Cultural Industry products structured on (digital) shelves. By being included in curricular components, social/emotional skills reduce and colonize them, fostering pedagogical illusions that, by seeking to "arm" students with techniques and skills to prevent them from succumbing in hostile times, establish a pedagogy of "self-defense". By placing the yoke of problem-solving and diluting disagreements in human relations in the Early Years schools, these are seen as a kind of surgical centers in which social/emotional instruments are deployed, supposedly capable of mending or healing the disparities between the individual and civilization (Bueno, 2003) without actually altering objective conditions. Under the banner of progress and investment in the future, semi-formed social/emotional education in schools from the earliest years embodies school initiation rites imbued with the imperatives of Capital. This research sought to present a critical perspective on the materialization and dissemination of a truly damaged rationality, offering some counterpoints of tension in the face of an imposing educational agenda currently underway for the Early Years. The social/emotional skills project, disguised as humanization, reveals itself to be heading in the opposite direction.

Keywords: social and emotional skills; Critical Theory of Society; Early Years; BNCC; OECD.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
IAS	Instituto Ayrton Senna
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MPB	Movimento Pela Base
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: À GUIA DE INTRODUÇÃO...7
1.1	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DELINEANDO A PESQUISA..... 10
1.2	A DIALÉTICA NEGATIVA: PARTINDO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE 17
2	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NOS ANOS INICIAIS: “COM” E “PARA ALÉM” DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE23
2.1	SEMIFORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL: DUAS FACES DA MESMA MOEDA (DE TROCA) EM PROL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS25
2.2	RESOLVENDO PENDÊNCIAS E MAL-ENTENDIDOS: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO VERNIZ FORMATIVO NOS ANOS INICIAIS 29
3	OCDE, BNCC E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: “PODER” PARA O “PROGRESSO”36
3.1	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, OCDE E BNCC: ALINHAMENTOS À DISTÂNCIA.....37
3.2	O RELATÓRIO SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DA OCDE: FUTURO, BEM-ESTAR, PROGRESSO.....48
3.2.1	Ainda sobre o relatório e a BNCC: “investimentos precoces”56
4	SEMIFORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E AS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA NOS ANOS INICIAIS: SEGUINDO AS PEGADAS DO CURUPIRA65
4.1	SEMIFORMAÇÃO À LA CARTE NOS ANOS INICIAIS: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO PRODUTOS NA PRATELEIRA67
4.2	SEMIFORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: SIMULAÇÃO E ILUSÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS.....76
4.3	COLONIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS E A PEDAGOGIA DA AUTODEFESA82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS86

REFERÊNCIAS	90
--------------------------	-----------

1 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: À GUIA DE INTRODUÇÃO

A frase que dá as boas-vindas aos visitantes da plataforma do Instituto Vila Educação¹, idealizador da proposta de educação socioemocional chamada *Programa Compasso*, é direta: “Educar a mente sem educar o coração não é educação” (Instituto Vila Educação, 2024). Calcada em referência aristotélica, ela surge em letras garrafais sobrepostas a uma imagem de crianças pequenas, cada qual exibindo olhares ternos e sorrisos recheados de dentes-de-leite.

Este mesmo programa, em seu perfil do *Instagram*, em postagem datada do dia 12 de setembro de 2023², afirma que “[...] é importante que a educação não se limite apenas ao conhecimento acadêmico, mas também inclua o desenvolvimento das habilidades socioemocionais” (Programa Compasso, 2023). Segundo o cartaz trazido por tal postagem, saber a localização de Netuno no Universo não teria tanta serventia se o estudante desconhecer “onde colocar a sua tristeza ou a sua raiva” (Programa Compasso, 2023).

Ao dizer sobre o que deve tratar a educação escolar, a educação socioemocional, conforme indicam textos, produtos e referências sobre a temática, vai encontrar confluência na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) que, apesar de sua controversa formulação (Filipe; Silva; Costa, 2021), ganha força implementativa nos quatro cantos do país. No texto da BNCC, as competências socioemocionais ocupam considerável espaço, ganhando formalidade e força de saber escolar nas diferentes etapas da Educação Básica no Brasil, inclusive nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A BNCC delimita uma lista de dez competências³ gerais alinhadas à agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - ONU, (Brasil, 2018) para, articuladamente,

¹ Na plataforma o Instituto Vila Educação é assim definido “[...] uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), sem fins lucrativos, que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento humano por meio das habilidades socioemocionais em diversos contextos sociais. Além de desenvolver e implementar o Programa Compasso Socioemocional em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, o Instituto Vila Educação realiza consultorias, promove palestras, workshops e cursos alinhados ao desenvolvimento de competências socioemocionais.” Disponível em: <https://vilaeducacao.org.br/> Acesso em 15 abr. 2024

² Disponível em <https://www.instagram.com/p/CxGjNxAArRP/> Acesso em 27 mai. 2024

³ As dez competências gerais apresentadas pela BNCC são: “1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive

construir conhecimentos, desenvolver habilidades e formar atitudes e valores em cada estudante. A BNCC define competência

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8).

Documento de caráter normativo, ela propõe delimitar quais são as “aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 7) para estudantes brasileiros e visa ser a referência maior para a formulação e estruturação dos currículos nas etapas da Educação Básica. Além disso, se posiciona como niveladora e alinhadora das ações referentes à formação de professores bem como da avaliação e elaboração de conteúdos educacionais na Educação Infantil e Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio (Brasil, 2018). Ressalta-se que “habilidades socioemocionais” aparecem na própria definição de competência.

De forma mais específica, nota-se que, dentre as dez competências gerais apresentadas, as competências número 8, 9 e 10 se mostram direcionadas ao que se considera como “educação” socioemocional. A competência número oito (8) diz respeito à “saúde emocional” (Brasil, 2018, p. 9) e prevê que cada estudante seja

tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 9-10).

capaz de reconhecer emoções – tanto suas como dos outros. As número nove (9) e dez (10) trazem termos como “empatia” e “resiliência” (Brasil, 2018, p. 10).

Cabe ressaltar que os “conhecimentos acadêmicos” (Programa Compasso, 2023) citados no início do presente texto, se referem às chamadas “competências cognitivas” (Fundação Santillana; OCDE, 2015, p. 24), que estariam mais relacionadas aos conhecimentos escolares como a matemática e a língua portuguesa (leitura e escrita). As competências socioemocionais dizem respeito às capacidades como “perseverança, sociabilidade e autoestima” (Fundação Santillana; OCDE, 2015, p. 3), entre outras.

A simbiose entre as primeiras competências, as cognitivas, e as segundas, as socioemocionais, seria capaz de trazer o “sucesso dentro e fora da escola”, fazendo o estudante “ser bem-sucedido na vida moderna” (Santillana; OCDE, 2015, p. 3). Ao designar as competências socioemocionais como não cognitivas, “a formação de competências socioemocionais pressupõe um antagonismo entre emoções e pensamento” (Silva, 2022, p. 9).

De forma muito semelhante ao Programa Compasso, Augusto Jorge Cury, difundido autor de autoajuda no Brasil e nome por trás de outro programa de educação socioemocional chamado *Escola da Inteligência*, em sua obra chamada “Inteligência Multifocal: análise da construção dos pensamentos e da formação de educadores”⁴, é bastante direto quanto ao que ele concebe sobre a relação entre os saberes escolares e o papel da escola:

Conhecer a Física, a Matemática, a Química, a Geografia, é importante, mas é tão ou mais importante que os alunos aprendam a conhecer que o pensamento não é apenas relativo, mas que sofre diversos sistemas de encadeamentos distorcidos, que o stress pode comprometer nossa liberdade de pensar e nossa consciência crítica [...]. As escolas deveriam também ministrar cursos específicos sobre a democracia das ideias, a cidadania e o humanismo. Essa nova abordagem do processo educacional objetiva formar um homem completo, seguro e livre no território dos pensamentos e das emoções, um homem que sabe trabalhar suas intempéries existenciais e usa sua inteligência para contribuir com sua espécie. (Cury, 2006, p. 259).

Assim como em tais casos, inúmeros programas de educação socioemocional têm sido difundidos nas práticas escolares tanto em redes públicas como privadas,

⁴ Publicado pela Editora Cultrix em 2006 e que fundamenta o Programa *Escola da Inteligência*. Um estudo crítico sobre o programa de educação socioemocional *Escola da Inteligência*, propagado e vendido pelo autor de autoajuda Augusto Cury, foi desenvolvido como TCC no curso de Pedagogia Ead da UDESC e publicado como artigo na Revista Criar Educação em 2024. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/8639> Acesso em 30 jun.2025

ajudando a sedimentar mais uma faceta de um mercado educacional que não é novo. Tal espraiamento têm ajudado a materializar uma peculiar frente da educação como mercadoria (Freitas, 2018) e a inaugurar a possibilidade de abertura de novos “nichos de mercado” (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 34).

Nesse sentido, Silva (2022) explica que nos materiais que divulgam as competências socioemocionais, o termo *habilidades* e o termo *competências* são equivalentes, fruto de traduções da palavra *skills*. Não à toa, tal termo é demasiado conhecido e mobilizado no mundo corporativo: as *soft skills* (competências ou habilidades socioemocionais) são aquelas que fazem contraposição às *hard skills* (competências ou habilidades cognitivas). Cabe lembrar que os mesmos termos são usados para identificar os componentes dos dispositivos tecnológicos, divididos em *hardware* e *software*, onde *soft* se refere ao que é mais operacional no maquinário.

Valente Neto (2022) destaca que a base de muitas das ideias que alimentam os novos documentos sobre competências socioemocionais não é tão recente: encontram influência pregressa no *best seller* americano chamado “Inteligência Emocional”, de Daniel Goleman, publicado em 1995. Além disso, explica que as competências emocionais “dizem respeito ao autoconceito, com o sujeito conseguindo controlar seu estresse e suas emoções compreendidas como negativas” (Valente Neto, 2022, p. 19).

Isto posto, busca-se, com a presente seção, introduzir e contextualizar em certa medida o que tem estado “em jogo” diante de termos como “educação socioemocional”, “competências socioemocionais” ou “habilidades socioemocionais”. Ademais, busca-se aqui conduzir, em exercício formativo, à certa tensão das inquietações que culminam na pesquisa, delineando-a. Para fins terminológicos, optar-se-á no texto pela predominância do termo “competência socioemocional” tal como traz a BNCC (2018) e conforme fazem uso outros pesquisadores que dedicaram suas reflexões à temática.

1.1 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DELINEANDO A PESQUISA

Escola da Inteligência, Programa Compasso, Plataforma Humane, dentre muitos outros, são alguns dos exemplos dos programas de educação socioemocional

que se propagam no contexto brasileiro visando melhorar resultados escolares e atrelam as competências socioemocionais a um suposto desenvolvimento mais pleno de cada estudante.

Firmados na premissa de que as constantes e extremas mudanças do atual momento histórico - com contextos atravessados por pandemia, ubiquidade das tecnologias digitais, guerras e problemas climáticos, exigem dos estudantes habilidades, saberes e competências específicas de manejo e, por isso, reconvertem a escola, suas funções e seus sujeitos em prol de novas conformidades (Shiroma; Evangelista, 2014). O ensino das competências socioemocionais se relaciona, sobretudo, com uma ideia de educação como “preparação para a vida”, no “aprender a aprender” (Andrade, 2023) e encontram chão no pragmatismo das pedagogias ativas.

Por trás do espraiamento das competências socioemocionais, encontra-se a forte atuação e penetração dos organismos multilaterais e empresariado - os intelectuais orgânicos (Shiroma, 2014), os quais “[...] pressionam por mudanças no campo educacional, movidos pelos interesses de classe. [...] contribuindo para confundir intencionalidades e erigir consensos em torno da necessidade de reformas da educação pública” (Shiroma e Evangelista, 2014, p. 33).

Dentre os muitos materiais que divulgam e propagam ações em prol das competências socioemocionais, destaca-se aqui de forma especial o volumoso relatório⁵ de acesso livre⁶ feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (sigla em português), em parceria com a Fundação Santillana, em 2015, intitulado “Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”. O relatório se configura como “uma síntese do trabalho empírico da OCDE para a identificação dos tipos de competências socioemocionais que influenciam nos resultados futuros das crianças” (Fundação Santillana; OCDE, 2015, p. 13), no qual a

⁵ A análise do relatório se apresenta como um produto do projeto “Educação Para o Progresso Social do Centro de Pesquisas e Inovação Educacional” (CERI, sigla em inglês), da OCDE. Uma versão preliminar deste mesmo relatório foi apresentada na reunião ministerial informal da OCDE sobre “Competências para o Progresso Social”, realizada em São Paulo em 23 e 24 de março de 2014 (Fundação Santillana, OCDE 2015). No documento constam agradecimentos ao Ministério da Educação do Brasil, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e ao Instituto Ayrton Senna por coorganizarem a reunião. Igualmente constam agradecimentos especiais a José Henrique Paim, ministro da Educação em atuação naquele momento, à Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna, e José Francisco Soares, presidente do Inep.

⁶ Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/a-fundacao-santillana/> Acesso em 14 mai 2024

junção de competências cognitivas com as competências socioemocionais é capaz de culminar em poder em prol do progresso (Fundação Santillana; OCDE, 2015).

As competências socioemocionais, em promessa, seriam habilidades urgentes, capazes de fazer com que os estudantes naveguem melhor nas intempéries da apresentada “nova” realidade, contudo, sem necessariamente tensionar tal realidade e a ideia de progresso que lhe subjaz. Ripa (2010), adverte, nesse sentido, que:

O ensino deverá, portanto, preparar o aluno para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, levá-lo a reconhecer a sua própria responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso na escola e “na vida”. Nesse sentido, os conteúdos escolares tornam-se “meios” para a aquisição e desenvolvimento de habilidades e competências impostas pela sociedade atual e traduzidas em conceitos, procedimentos e atitudes que devem direcionar a Educação Básica. (Ripa, 2010, p. 108).

No passo de uma ideia de progresso e de inovação, o microcosmo escolar, portanto, com seus diferentes agentes, se torna palco perfeito para o *outreaching* das “novas”, “poderosas” e supostamente “necessárias” competências, direcionando a função da escola em favor da “formação de intelectuais de novo tipo” (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 32) e dos interesses da atual relação capital e trabalho (Shiroma; Evangelista, 2014). Afinal,

[...] as atuais transformações no âmbito - prescritivo - pedagógico-curricular se reificam principalmente por meio do foco na aprendizagem mensurada quantitativamente pela racionalidade gerencial [...] onde o que interessa é a reprodução de elementos não mais “presos” à concepção moderna de/do conhecimento científico-escolar, mas sob o incremento da capacidade atitudinal-comportamental do trabalhador para “continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente (Laval, 2019, p. 72 *apud* Andrade, 2023, p. 126).

Comprometida com uma educação para além do “cognitivo”, a BNCC evoca, por exemplo, o termo “cuidar de si” como premissa em diferentes áreas do conhecimento da Educação Básica, como nas Ciências (Brasil, 2018, p. 276) e na Educação Física (Brasil, 2018, p. 171). Além dele, desenvolver a “resiliência” aparece no trecho da Geografia (Brasil, 2018, p. 318) e novamente nas Ciências (Brasil, 2018, p. 276).

Além do alinhamento com a Agenda 2030 da ONU, é possível perceber no texto da BNCC a influência dos materiais, relatórios e movimentos da OCDE, cujo objetivo anunciado é lançar esforços para unir diferentes países ao redor do mundo, colocando-se como o ponto agregador a disseminar ações comuns que visam superar

diversas problemáticas de ordem global. No Brasil, o Movimento Pela Base - MPB, em um texto presente na aba “políticas nacionais” da sua plataforma, datado do dia 15 de setembro de 2022⁷, aponta em trecho destacado

[...] que a BNCC não traz especificações explícitas de como a educação socioemocional deve ser desenvolvida na prática, **ficando a critério de cada rede de ensino ou escola definir as fontes usadas para que seja desenvolvido no conteúdo programático**, mas sempre atendendo às dez competências gerais (Movimento Pela Base, 2022, grifo nosso).

Fica evidente no excerto o posicionamento desse movimento em prol do incentivo de programas e pacotes no espaço escolar, desde que mobilize as competências apreoadas pela BNCC, dentre elas, as socioemocionais.

Ao tentar manejar os sentimentos “internos” de estudantes e as relações que são estabelecidas dentro (e fora) dos ambientes escolares, as competências socioemocionais, em promessa, melhoram as performances escolares e humanas bem como projetam-se ao mercado de trabalho e às relações extraescolares. Percebe-se que a formalização das competências socioemocionais inaugura um direcionamento curricular para a formalização de momentos compensatórios, e com rumo a um apaziguamento e flexibilidade funcional de cada estudante de forma a tentar construir relações supostamente harmoniosas diante das tensões de um mundo volátil, incerto e com relações de trabalho sobremaneira precarizadas.

Vale salientar que os pacotes e programas ofertados às escolas em prol das competências socioemocionais são, de maneira geral, apresentados em propostas nas quais os conteúdos são disponibilizados *on demand* - tais como pacotes televisivos, e pouco variam em seus objetivos, quais sejam, desenvolver empatia, resiliência, trabalho em equipe, prevenção de *bullying* etc. Além disso, são apresentados como um menu *à la carte*, supostamente passíveis de adaptações conforme as escolhas e realidades das escolas e redes que os adotam (Garros, Ripa, 2024).

Nos ambientes educacionais, a oferta das competências socioemocionais é direcionada em prol de “bons resultados” (Brasil, 2018, p. 18) ou “resultados futuros” (Fundação Santillana; OCDE, 2015, p.13) e aproximam as escolas que lhes lançam

⁷ Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/como-a-educacao-socioemocional-e-abordada-na-bncc/#:~:text=Let%C3%ADcia%20ressalta%20que%20a%20BNCC,atendendo%20%C3%A0s%20dez%20compet%C3%AAs%20gerais> Acesso em 12 jul. 2024.

mão com um discurso propagado como inovador e progressista e, no sentido exposto, o intuito de parte das ações escolares é proposto em torno de eliminar - ou ao menos manejar ou treinar, possíveis desvios ou diferenças do comportamento das crianças (Richter; Vaz, 2010). Uma vez admitidas tais diferenças, que elas sejam administradas, em forma de conteúdo escolar, à ordem utilitária do mundo atual.

O “remédio” prescrito aos problemas provocados pela sociedade administrada pelo capital, segundo o que propõe a BNCC e os organismos que lhe influenciam, ficaria localizado na promessa de guardar na rotina (também escolar) dos Anos Iniciais um lugar fixo para exercitar competências como a “resiliência”, ou seja, para “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional” (Brasil, 2018, p. 19). Nesse sentido, lembra-se aqui das palavras de Adorno e Horkheimer:

Assim como toda opereta vienense digna desse nome deve encontrar seu final trágico no segundo ato, deixando para o terceiro unicamente a tarefa de **desfazer os mal-entendidos**, assim também a indústria cultural determina para o trágico um lugar fixo na rotina. A simples existência de uma receita conhecida é suficiente para apaziguar o medo de que o trágico possa escapar ao controle. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 126 grifo nosso).

As competências socioemocionais, conduzidas pela esteira do neoprodutivismo (Saviani, 2008), apresentam uma roupagem nova a algo que se manifesta com dinâmica já conhecida: a semiformação (*Halbbildung*) (Adorno, 2010). Parece, portanto, essencial trazer para a presente análise tal conceito, evocando-o não apenas no seu sentido de pseudoformação, mas sobretudo como um empecilho para a formação, ou seja, um ludíbrio dela, uma ideia falsa de formação, que é capaz de intoxicar a capacidade de pensar, de refletir, de resistir (Pucci, 2012).

Sob os ditames da Indústria Cultural (Adorno; 1994) e de uma (Semi)formação socioemocional alinhada à uma agenda global que diz do que a escola deve ocupar-se, há que se refletir sobre o papel fundante da escola brasileira dos Anos Iniciais como *lócus* de acesso à cultura letrada e ao saber historicamente acumulado.

Feita a presente cercadura e objetivando avançar e contribuir nas reflexões sobre a temática, torna-se importante destacar duas dimensões passíveis de análise. A primeira diz respeito à validação e (super)valorização das competências socioemocionais como saberes legitimados pelo documento normativo, a BNCC, ganhando força de saber escolar desde os primeiros anos da escolarização e, portanto, carente de análise e problematização os seus imbricamentos para a formação e identidades educacionais atuais. A segunda se refere à problemática do

incentivo de uma ideia de formação que se implementa via pacotes e programas compráveis e/ou aplicáveis, ou seja, produtos da Indústria Cultural compondo um “currículo-menu”, que fica à critério da escolha dos “clientes” quais sejam, as escolas e redes de ensino.

Tais reflexões se articulam quando reconhecemos as implicações para a escola nos Anos Iniciais como espaço de (semi)formação *na* e *para* a sociedade atual sobrecarregada dos imperativos do capital enquanto espírito do tempo (*Zeitgeist*).

Cabe mencionar que essa pesquisa desenvolvida no mestrado do PPGE/FAED nasceu entrelaçada pela minha trajetória pessoal e profissional. Como professora licenciada em Educação Física pela UFSC⁸ e licenciada em Pedagogia na modalidade a distância pela UDESC⁹, minhas formações foram deveras atravessadas pelos saberes mobilizados pela Teoria Crítica da Sociedade.

Como professora atuante em escolas da rede pública e particular, identifico a atualidade desse referencial teórico para uma maior compreensão dos atravessamentos, manifestações e contradições presentes nos contextos educacionais aos quais tenho e tive acesso. Esta proposta parte igualmente da observação pessoal dos “modismos educacionais” (Duarte, 2001, p. 36) que rondam o cotidiano escolar nos últimos anos, dentre eles, a crescente ênfase na ideia das competências socioemocionais.

A ideia é refletir ainda mais sobre as tensões entre adaptação e autonomia, emancipação e conformação, entre o educar e o cuidar, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração (algum)as especificidades desta etapa da escolarização. Sobretudo, tensionando a formalização das competências socioemocionais (configuradas como conteúdos escolares pela BNCC), as quais evidenciam similitudes com os materiais da OCDE, consolidando consensos e intenções para a Educação Básica brasileira. Para tanto, parece mister mobilizar conceitos como indústria cultural e semiformação dadas suas manifestações na sociedade hodierna e a racionalidade que lhe acompanha, para, assim, pensar em seus possíveis nexos com a educação atual.

Em busca inicial, feita na base de dados *Google Scholar*, durante o mês de junho de 2024, com os descritores “OCDE” e “competências socioemocionais”, foram

⁸ No período de 2000 até 2005.

⁹ No período de 2020 até 2024.

identificados 34 trabalhos. Percebeu-se que os trabalhos que articulam as competências socioemocionais e o papel da escola, indicam que o objetivo é formar o trabalhador e “intelectuais de novo tipo” (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 32). Sob essa perspectiva, tais trabalhos também se encarregam de desenhar a influência e penetração da OCDE (e IAS - Instituto Ayrton Senna) nas políticas públicas sobre essa temática em específico¹⁰ e se focam, em maior medida, no Ensino Médio. Contudo, a busca não revelou estudos que se inclinam a refletir sobre essa problemática na Educação Infantil e Ensino Fundamental, cujas etapas e suas especificidades também são incumbidas das competências socioemocionais.

Dentre os trabalhos resultantes da busca, quatro deles usam o referencial da Teoria Crítica da Sociedade, sendo 2 artigos¹¹ e 2 dissertações¹² e, em alguns deles, há a aproximação do conceito de semiformação com as competências socioemocionais. Manfré (2022), por exemplo, ao analisar o alinhamento das competências socioemocionais aos imperativos empresariais, aponta que estes operam em prol de indivíduos ajustados aos quesitos semiformativos e impossibilitam resistências.

O problema no qual o presente trabalho tece suas bases não reside no fato de que as crianças possam contar com espaços formais para elaborar suas emoções e experiências e que tenham mediação qualificada para tal; tampouco nega que a realidade possa determinar alterações no que tange aos fazeres escolares. De igual maneira, não há a bonomia de pensar que as relações humanas, e escolares, não são pautadas em paradigmas de controle – corporal sobretudo, advindos das mais variadas cosmovisões e possibilidades. Contudo, procura-se tensionar aqui o fato de as competências socioemocionais, imbuídas de categorias como “futuro”, “cuidados”, “saúde” e “progresso”, revelam sobre as práticas e identidades da educação nos anos iniciais.

Portanto, a presente pesquisa discute, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, sobre as implicações das competências socioemocionais para escola dos Anos Iniciais. A pesquisa investiga as relações entre as competências socioemocionais

¹⁰ Shiroma e Evangelista (2014) apontam a forte influência toyotista para justificar a presença das competências socioemocionais na escola de forma a firmá-las, sobretudo, como espaço de atuação do Estado. Por outro lado, Pereira e Evangelista (2019, p. 79) afirmam que “As CSE, vindas do campo da psicologia, serviriam para identificar como aspectos da personalidade infantil e juvenil podem influenciar no processo de aprendizagem.”

¹¹ Manfré (2022) e Manfré (2019).

¹² Magalhães Neto (2019) e Valente Neto (2022).

presentes na BNCC (2018) e as discussões da OCDE (2015) do relatório “Estudos da OCDE sobre as competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” e culmina, assim, **na pergunta que se pretende responder nesta pesquisa: *Quais as implicações do projeto (semi)formativo das competências socioemocionais para a escola dos Anos Iniciais?***

A trajetória investigativa foi direcionada sob os seguintes objetivos:

Geral:

Discutir, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, sobre as implicações das competências socioemocionais para a (semi)formação escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Específicos:

- a) Compreender as relações entre Semiformação, Indústria Cultural e Competência Socioemocional na sociedade administrada pelo capital;
- b) Analisar o relatório da OCDE “Estudos da OCDE sobre as competências. Competências para o progresso social. O poder das competências socioemocionais” (2015) e suas relações com a BNCC (2018) para compreender a problemática das competências socioemocionais;
- c) Problematizar sobre (algum)as implicações das competências socioemocionais para a escola nos anos iniciais tensionando-as como caminhos semiformativos.

De um modo geral, o esforço da pesquisa reside em (tentar) não perder de vista o exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre para buscar enxergar e analisar a “tendência que se impõe” (Adorno, 1995, p. 160). No esforço de elaborar uma perspectiva que se fundamenta na denúncia frankfurtiana sobre a imposição da semiformação e da indústria cultural (as faces tiranas da mesma moeda), pressupõe a reflexão sobre as competências socioemocionais e seu potencial de fortalecer uma formação escolar deveras danificada.

1.2 A DIALÉTICA NEGATIVA: PARTINDO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Algumas das ideias iniciais que impulsionaram os pesquisadores da Teoria Crítica da Sociedade ao criarem o Instituto de Pesquisa Social da Universidade de

Frankfurt¹³, nos anos 1920, tinham relação com a análise da identidade dos movimentos operários europeus (Freitag, 1988). Apesar disso, passado breve tempo de seu início, o Instituto, sob a tutela de Max Horkheimer (1895-1973) ganharia uma nova direção teórico-epistemológica dedicada aos fundamentos (psicossociais) do capitalismo do século XX.

O tortuoso contexto que rodeava os mais significativos e pioneiros autores da Teoria Crítica da Sociedade fez com que boa parte dos trabalhos ligados ao *Institut* fossem escritos distantes da Alemanha nazifascista. Entretanto, tratavam-se, de uma maneira geral, de denúncias e críticas à algumas manifestações e desdobramentos do capitalismo tardio. Cabe lembrar que se trata de uma Teoria social datada e, como tal, precisa ser considerada ainda hoje. Contudo, guardados tais cuidados, não significa que os conceitos não encontrem atualidade no momento hodierno definido por outra expressão do capitalismo, o de traço neoliberal, pois

As análises e reflexões de Adorno no século passado ganham força e vida nova, se tensionadas com as contradições sociais e históricas experimentadas na contemporaneidade. Isso porque os juízos e conceitos também vão construindo sua história; e porque a Teoria Crítica da Sociedade possui um núcleo temporal que deve ser levado em consideração quando se quer atualizá-la. (Pucci, 2018, p. 596)

De um modo geral, cabe destacar que havia dentre os pesquisadores daquela escola de pensamento a predominância de uma postura de inconformismo diante das misérias humanas, sejam elas físicas ou espirituais. A crítica radical a qual se dedicavam os pensadores da Teoria Crítica da Sociedade não se tratava da crítica restrita à mera denúncia (embora ela seja muito importante), mas buscava alcançar uma crítica que se aprofundasse a ponto de ser capaz de revelar fatores (sociais) ainda obscuros para compreender a realidade que se manifestava.

Tentar dar cabo ao exercício da profunda crítica legada por esta escola de pensamento não se trata de fácil exercício, principalmente se a intenção orbita em buscar estabelecer nexos com a realidade educacional do Brasil contemporâneo. Mas a responsabilidade recai, sobretudo, no empreendimento de não buscar compreender a realidade educacional como “isso *ou* aquilo”, mas implica entendê-la como isso e aquilo, ou seja, é tensioná-la *a partir e com* ela - suas complexidades e contradições.

¹³ Institut für Sozialforschung (IfS). Disponível em: <https://www.ifs.uni-frankfurt.de/start.html> Acesso em set. 2024.

Sob esse paradigma, a presente pesquisa se configura como uma pesquisa de natureza exploratória e de abordagem qualitativa. É uma pesquisa exploratória pois “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41) e qualitativa pois pretende não deixar escapar importantes aspectos relacionados à condição de sujeitos dos seres humanos (Severino, 2007).

Cabe ressaltar que, tal como propõe Pucci (2012), a Dialética Negativa compõe a metodologia para as pesquisas em Educação. Junto ao Grupo de Pesquisas *Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul*¹⁴, com sede na UDESC, a ideia da presente pesquisa consiste em tensionar o objeto a partir da Dialética Negativa, a qual tem origem nas ideias de Theodor W. Adorno (1903-1969) influenciado pelas ideias de Walter Benjamin (1892-1940)¹⁵ e corroboradas por Pucci (2012) no texto intitulado “A Dialética Negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades”. No texto, o autor explica que há a presença de outros elementos metodológicos na Dialética Negativa, mas destaca, para a pesquisa em educação, dois elementos específicos identificados como: o “duplo sentido do conceito” e a “ideia de constelação” (Pucci, 2012, p. 3). Nas palavras de Adorno:

O conhecimento não tem outra luz além daquela que, a partir da redenção, dirige seus raios sobre o mundo (...). Seria produzir perspectivas nas quais o mundo analogamente se desloque, se estranhe, revelando suas fissuras e fendas, [...] porque a perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário (ADORNO 1992, p. 216 *apud* PUCCI, 2012, p. 4).

Dessa forma, ao submeter um objeto sob o “pensamento constelativo” e ao “duplo sentido do conceito” há que se levar em conta a possibilidade de abertura da lente observatória, controlando a entrada da luz, e desvelando o plano principal e o de fundo, de modo a intensificar o foco em aspectos diferentes do objeto de análise. Se coloca, assim, a chance de abordá-lo sobre o que ele é e o que ele não é, ou seja, para além do conceito, para que possa ser considerado, conjuntamente, seus

¹⁴ O Nexos-Sul é um grupo de estudos que se articula, em rede, com pesquisadores de cinco diferentes regiões do país. Busca produzir conhecimentos teórico-metodológico relacionados à Teoria Crítica da Sociedade em seus nexos com a área da Educação a partir de temas como a teoria crítica e educação contemporânea; indústria cultural e educação; cultura digital e formação; prática docente e tecnologias digitais em rede; políticas educacionais e formação docente.

¹⁵ Pucci (2012) reconhece, nas palavras de Adorno, que a Dialética Negativa tem relação com às ideias de Walter Benjamin: “A inspiração adorniana da ideia de constelação vem de Benjamin, que dizia: “as ideias se relacionam com os fenômenos, como constelações às estrelas” (Pucci, 2012, p. 9).

despojos, seus avessos, suas entrâncias, ranhuras e ruínas, para *com* o conceito fazer a façanha de ir além dele mesmo (Pucci, 2012).

Como o acesso ao avesso só é possível se abordado em conjunto com sua frente, só é possível abordar o conceito com ele mesmo, mostrando o que tanto o conceito quanto o objeto carregam consigo (Pucci, 2012) pois, na “insistência do seu momento negativo”, estabelece-se a tensão onde “polos opostos se tensionem na perspectiva de expressar mais o objeto e o conceito também” (Pucci, 2012, p. 6). Eis aí o duplo sentido do conceito.

Este autor também explica que se trata de um exercício dialético para além da proposta inicial de Hegel na qual “a negação é a mediação fundamental” (Pucci, 2012, p. 4). Em suas palavras:

À semelhança de Hegel é através do conceito que o sujeito conhece o objeto, pois o instrumental de intervenção da filosofia são os conceitos. Em contraposição a Hegel, o conceito, mesmo sendo uma “*adequatio rei et intellectos*”, como dizia a filosofia tradicional, não consegue captar o objeto em sua plenitude; [...] E porque o conceito é a tentativa frustrada de o sujeito se identificar com o seu não-outro, o objeto, a filosofia padece de uma grande ingenuidade: “saber o quão pouco alcança o que é pensado e, no entanto, falar como se o possuísse inteiramente” (Adorno, 2009, p. 19 *apud* Pucci, 2012, p. 5)

Assim, ao considerar as limitações do conceito bem como de seu processo de construção, a proposta adorniana consiste em tentar alcançar mais, buscando ir além do que o conceito traz, ao tentar encontrar e ascender deste aquilo que, por sua constituição, foi deixado para trás: “[...] E ao mesmo tempo que atesta a fragilidade do sujeito em seu objeto específico, o estimula a ir além de si mesmo, em busca daquilo que, no processo de conhecimento, foi reprimido, desprezado, ignorado”. (Pucci, 2012, p. 5).

Sublinha-se aqui que a tensão é esfera preciosa para Adorno (2010), pois, para ele, a semiformação se estabelece justamente quando a tensão criada entre dois polos distintos, adaptação e autonomia, se dissipam e a experiência formativa se direciona somente a um deles. Portanto, o exercício teórico-metodológico precisa, em esforço negativo e desconfiado, buscar manter tensão entre dois momentos antagônicos e complementares como propunha Adorno (Zuin; Pucci; Ramos de Oliveira, 1997). Nesse sentido cabe também lembrar que

[...] a formação cultural seria impotente e enganosa se ignorasse sua dimensão de adaptação e não preparasse os homens para a realidade. Por

sua vez ela seria incompleta e falsa se se limitasse a ajustar os homens à realidade e não desenvolvesse neles a desconfiança, a negatividade, a capacidade de resistência. (Maar, 1995 *apud* Pucci, Zuin, Ramos-de-Oliveira, 1997, p. 92)

A tensão seria a esfera que precisa ser zelada para que seja possível que o espírito se mantenha distante o suficiente da realidade, mas ainda não alienado dela, para que não haja “travamentos” e cortes. Afinal, para Adorno, “[...] o valor de um pensamento é medido por sua capacidade de entrar dentro do conhecido e não ser travado por ele, mantendo assim a distância necessária para a atividade crítica [...] A distância não lhe é uma linha de segurança e sim de tensões”. (Adorno, 1992, p. 69 e 111 *apud* Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 1997, p. 102).

A ideia da constelação¹⁶, para além da força do brilho e sombras, do jogo de luz e trevas, está relacionada com uma construção e combinado de elementos, como configurações específicas, que se formam em tempo e espaço também específicos. E essa formatação também é alvo de interesse:

Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como cadeados de cofres-fortes bem guardados; não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica. (Adorno, 2009 *apud* Pucci 2012, p. 10).

Sob o esforço de tentar manter tal panorama teórico-metodológico, a pesquisa se desenvolve em três momentos distintos. Para um primeiro momento, lança-se mão da pesquisa bibliográfica como forma de buscar aprofundar o material teórico anunciado em torno da Teoria Crítica da Sociedade bem como de sua interface com a Educação, mobilizando, portanto, os conceitos de semiformação, indústria cultural e educação socioemocional, compondo as Seções 1 (introdução) e 2.

No segundo momento, se dedica a uma pesquisa documental (Severino, 2007) para analisar o relatório “Estudos da OCDE sobre as competências. Competências para o progresso social. O poder das competências socioemocionais”, publicado em 2015, e a educação socioemocional nas composições da Base Nacional Comum Curricular, que compõe a Seção 3.

Por fim, na Seção 4 pretende-se partir para análise e interpretação dos dados identificados no segundo momento à luz dos estudos do primeiro momento, para

¹⁶ A analogia metodológica benjaminiana é a tarefa do arqueólogo, cujo trabalho de escavação consiste em fuçar nas diversas camadas sedimentadas e fazer relampejar a constelação de significados que irradiam o objeto” (Ventura, 2020, p. 10). “[...] a imagem dialética é uma imagem que lampeja” (Benjamin, 2007, p. 555 *apud* Ventura, 2020, p. 9).

problematizar e discutir (algum)as implicações das competências socioemocionais como conteúdo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com produtos da indústria cultural e para consolidar a semiformação (*Halbbildung*).

2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NOS ANOS INICIAIS: “COM” E “PARA ALÉM” DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Com o objetivo de construir a fundamentação teórica da pesquisa é que o presente capítulo lança mão dos enunciados elaborados por alguns expoentes da Teoria Crítica da Sociedade para, com eles e para além deles, tentar compreender as implicações das competências socioemocionais para a escola dos anos iniciais.

Esta pesquisa é influenciada sobretudo pelo pensamento de Theodor W. Adorno, mas, de forma conjunta, busca pavimentar-se também por meio do pensamento de Max Horkheimer, Walter Benjamin e Hebert Marcuse, ao lembrar, sobretudo, a influência que suas reflexões e escritos tinham entre si, mesmo sob perspectivas por vezes bastante distintas. Além deles, se recorre na pesquisa aos autores que fazem a interface da Teoria Crítica da Sociedade com a Educação, bem como outros comentadores que se debruçam a refletir sobre o cenário educacional brasileiro.

Freitag (1988) explica que o termo “Escola de Frankfurt” (pelo qual ainda hoje, em certa medida, esses intelectuais são conhecidos) faz referência ao grupo de pensadores e, de igual modo, refere-se à teoria social que edificaram. Em suma, ela explica que os eixos de análise mais comuns entre eles eram

[...] a dialética da razão iluminista e a crítica à ciência, a dupla face da cultura e a discussão da indústria cultural, e a questão do Estado e suas formas de legitimação na moderna sociedade de consumo – sempre estiveram presentes nos trabalhos frankfurtianos (Freitag, 1988, p. 34).

De uma maneira geral, e diante do terror que presenciaram em seu tempo, os frankfurtianos lançaram esforços para compreender como a razão, mesmo sob os ditames da promessa iluminista, havia se tornado o suporte para a dominação e para uma ideia de progresso que carregou consigo uma barbárie sem precedentes. Algumas nuances e algumas condições sociais que nasceram com o “desencantar do mundo” foram determinantes para esmaecer a formação cultural que mantinha a capacidade crítica. Outrossim, buscavam refletir sobre a centralidade que a técnica havia tomado na sociedade, forjando-a e forjando também seus sujeitos.

Marcuse (1999; 2015) por exemplo, formulou suas análises a partir da pulsante organização industrial e administrada da sociedade norte-americana, chamando-a de sociedade “unidimensional”. Ele explorou a ideia de unidimensionalidade como algo

que é oposto a multidimensionalidade, que seria uma compreensão distanciada (não assimilada) da sociedade que guardava semelhanças com as reflexões adornianas sobre as condições essenciais para a formação cultural crítica. Kellner (2015) explica melhor:

Na sociedade unidimensional, o sujeito é assimilado no objeto e segue as ordens das normas e estruturas externas, objetivas, perdendo assim a habilidade de descobrir mais possibilidades libertadoras e de comprometer-se na prática transformativa para realizá-las. (Kellner, 2015, p. 21)

De um modo mais singular, a denúncia adorniana também se centrava na instauração de um “clima cultural específico” (Adorno, 2010, p. 3) circunscrito pela indústria cultural e tornava-se terreno fértil para uma “dessensibilização” (Adorno, 2010, p. 3) e um “embrutecimento” (Adorno, 2010, p. 5) do pensamento, configurando prejuízos na formação cultural de uma maneira geral. A tais prejuízos Adorno chamou de Semiformação (*Halbbildung*).

Os indivíduos que outrora eram autodeterminados ou mobilizados por questões mais particulares e individualizadas, prendem-se “a elementos culturais aprovados” e “a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual” (Adorno, 2010, p. 9) com grande potencial e inclinação à barbárie. Adorno afirmava que, por se tratar de um fenômeno complexo e abrangente, pedia uma teoria que também o fosse.

Isto posto, cabe lembrar que a Teoria Crítica da Sociedade, apesar de não oferecer uma teoria pedagógica propriamente, tem contribuído sobremaneira para tecer reflexões sobre a educação e os processos educativos e (semi)formativos no contexto atual, demasiado enxarcado pela indústria cultural.

Na pulsante atualidade desses conceitos (Zuin, 2001), a presente pesquisa busca no pensamento crítico legado por essa perspectiva de pensamento, subsídios para refletir sobre as competências socioemocionais a procura de elementos para a análise dos problemas que afetam a formação escolar contemporânea, bem como refletir sobre as formas mais recentes de manifestação de uma ontologia da semiformação (Pucci, 2018).

2.1 SEMIFORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL: DUAS FACES DA MESMA MOEDA (DE TROCA) EM PROL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) identificaram comportamentos sociais que deflagaram um fenômeno específico, a indústria cultural. Ela não se tratava de uma crítica ao que era “popular” ou cultura de massa tão somente, nem da crítica às técnicas de comunicação por si só (que os veículos como rádio e televisão ajudavam a popularizar à época), mas referia-se à denúncia ao “espírito que lhes é insuflado” (Adorno, 1994, p. 2) e que ainda se mantém ativo e sob novas nuances no tempo presente.

Eles explicaram que a indústria cultural foi capaz de inaugurar uma dinâmica que reproduz e massifica artefatos culturais que antes mantinham-se sob certa distância e “aura” e, no caminho de tal aproximação, a formação cultural sofre perdas que a altera significativamente.

Estes autores denunciaram que a indústria da cultura – a qual não seria a mesma coisa que cultura de massa (mas essa seria parte da primeira) era a dinâmica na qual as manifestações humanas mais autênticas são convertidas em meras mercadorias justamente pela obediência e adequação a tal dinâmica [...]. Assim, não é indústria de todo, tampouco cultura por completo, mas uma terceira coisa que guarda consigo e faz uso de resquícios e parte daquelas duas. (Garros; Ripa, 2024, p. 18).

Convém ter em mente que a dinâmica da indústria cultural tem como característica primaz ser capaz de moldar intenções, subjetividades e (des)organizar de um estado de coisas que alimentam sua outra face, seu correlato, a Semiformação. Ambas são crias gêmeas do capitalismo tardio. (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 1997, p. 111).

Na concepção alemã, a “*Bildung* se constituía na tensão entre duas características: a autonomia do sujeito, sua postura espiritual; e a conformação à vida real, a integração na sociedade do seu tempo” (Pucci, 2018, p. 597). As condições *a priori* da *Bildung* eram a autonomia e a liberdade que, em complementariedade, comporiam um campo de força, de tensão, que seria capaz de manter viva a crítica, a negatividade, pois

A formação devia ser aquela que dissesse respeito - de uma maneira pura como seu próprio espírito - ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a

uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. (Adorno, 2010, p. 13).

A ideia inicial de formação funcionava, como já citado, como voltagem de um campo de forças cujos polos eram transcendência (espírito) e acomodação (natureza) e se, uma vez isolados em “categorias fixas” (Adorno, 2010, p. 11), dissipavam a força que só existia em mutualidade. A perda da tensão mútua era o ovo da semiformação. Consequentemente, “o esquema da dominação progressiva” (Adorno, 2020, p. 12) constitui-se na mera adaptação ao meio, no qual o indivíduo, diante das pressões do processo social, acaba por acomodar demasiadamente seu espírito.

Entretanto, uma vez que o espírito “também é social” (Adorno, 2010, p. 23), não há a possibilidade de neutralidade na formação, pois ela é essencialmente condicionada pelos fins e, por assim ser, já se altera tão somente por possuir um “fim”, uma utilidade social. Ademais, uma vez desagregado do social, o espírito tornar-se-ia mera ideologia, isolando-se em um dos polos e fazendo desfalecer, de igual modo, a tensão almejada.

Nesse sentido, a admoestação adorniana dizia respeito a uma falsa e forçada reconciliação entre subjetividade e objetividade, entre realização do desejo e das leis sociais, entre o particular e o geral que seria a causa de um “pensamento padronizado” e de um “comportamento preconceituoso” (Adorno, 2010, p. 3)¹⁷.

Cabe salientar que a cultura que ele se referia era entendida como “cultura do espírito” (Adorno, 2010, p. 10), ou seja, como algo não prático, sem utilidade na vida pública. Por ter perdido alguns dos lastros originais, a cultura passava a ter ares absolutos, tornando-se um bem, com valor em si - não como o fruto singular da liberdade pessoal. Assim sendo, os indivíduos começaram a estabelecer, desde então, uma relação supérflua e espiritualizada com as coisas culturais, colocando a cultura como *alter*, “algo que se tem”, “se possui” ou se “consome”.

O esmaecimento da formação cultural tornou-se uma crise onipresente denunciada por Adorno e seu enfrentamento não se esgotaria sanando carências dos métodos de educação, tampouco em reformas pedagógicas aqui ou ali. Em algumas situações, segundo ele, estas reformas poderiam, apenas, camuflar ou subestimar as necessárias exigências para o enfrentamento dos fatores externos que influenciam no

¹⁷ Nesse sentido Adorno explicava o que ele chamava de duplo caráter da cultura: ao mesmo tempo que ela se remete à sociedade, também serve como ponte entre a sociedade e a semiformação. Sua dupla face é nascida “do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver” (Adorno, 2010, p. 11).

complexo processo formativo - pois este é impregnado de “fatores sociais” (Adorno, 2010, p. 9) que também são carregados da dinâmica da crise denunciada.

Se para Adorno a semiformação era explicada com termos como “colapso”, “crise” ou “necrose” (Adorno, 2010, p. 7 e 18), outro termo com significação degradante e semelhante foi utilizado para designar o que ele e Horkheimer desenhariam como indústria cultural, a saber, “caos cultural” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 99).

As reflexões e pressupostos de Adorno e Horkheimer (1985) os levaram a crer que a indústria cultural era fruto de uma somatória singular. A lacuna deixada pela perda mediação que a religião fazia em outros tempos combinada com a perda das condições que existiam no período antecessor à dominância do capitalismo, mais a extrema especialização e diferenciação técnica que se instalava, pareciam ser os fatores da superestrutura que inauguram a dinâmica capaz de “[...] se transformar num conjunto de proposições protocolares e, por isso mesmo, no profeta irrefutável da ordem existente.” (Adorno; Horkheimer, 1995, p. 122). O resultado da equação ajudava a concretizar a semiformação dos sujeitos e a consciência passava de uma heteronomia a outra (Adorno, 2010).

Apesar da semiformação não ser capaz de alcançar todas as pessoas de igual forma, ela vai “delinear uma tendência” e ser uma espécie de ideia que “se impõe” (Adorno, 2010, p. 16) desde então. Sua prevalência tem relação com uma sociedade de consumo que se estabelece fortemente a partir da onipresença do valor de troca estabelecido pelo mercado. Cabe destacar que, nesse contexto, a união da formação e a sociedade de consumo não fomentam de todo a cultura, tampouco a extinguem por completo, mas pincelam tão somente um “verniz formativo” (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 1997, p. 97) que dá a ideia de uma “verdadeira” formação.

Nesse sentido, cabe ressaltar que Adorno não faz uma apologia de retorno ao passado ou um louvor a um momento cuja realidade objetiva era capaz de realizar essa “verdadeira” formação, mas centrava sua denúncia no fato de que, no passo do progresso, foram excluídas as condições mais essenciais para um avanço na formação cultural e que, no seu lugar, estabeleceu-se uma ideia de formação ainda pior que a primeira¹⁸. O que resta é como “uma cor que tenta manter os tons que desvanecem” (Adorno, 2010, p. 19).

¹⁸ “Onde essa ideologia falta, instala-se uma ideologia pior” (Adorno, 2010, p. 22).

Ao expor que ainda se mantiveram alguns resquícios de uma possibilidade de formação a qual remete às razões que forjaram aquela ideia inicial, o autor explica que isso se deve, sobretudo, ao fato que “os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo” (Adorno, 2010, p. 19). Em coesa relação de mutualismo, a responsável por explorar a condição residual do conteúdo de verdade da semiformação é a indústria cultural, assumindo-se “como cultura em consonância com a integração” (Adorno, 2010, p. 19). Justamente o seu caráter de cultura integrada e identificada é o que opera sua outra face, a semiformativa.

Assim sendo, o cenário dominante em vigência parece impor uma mudança de foco e de intenções da educação, colocando-a como mais uma das muitas mercadorias da indústria cultural, cujo valor também tem sido regido predominantemente à sombra do valor de troca. Afinal, “[...] a dinâmica da estrutura social ajusta o conteúdo da formação aos mecanismos de mercado [...], uma experiência empobrecida e subsumida às categorias do consumo, que se instala como falsa consciência” (Barbosa, 2021, p. 56).

Como aconteceu com o cinema e o rádio (os quais haviam perdido a necessidade de se apresentarem como arte propriamente, mas bastavam tão somente estar sob o julgo de “negócios”), a educação, sob a premissa das competências socioemocionais, foco desse trabalho, tende a tornar-se mais um “negócio” que ajusta, por nova via, a formação à semiformação, onde “o espírito é conquistado pelo fetiche da mercadoria” (Adorno, 2010, p. 25).

Ademais, ao tentar encaixar o que é “do espírito” em um formato específico e direcionado a um meio cujo trânsito só é liberado para produtos que estão sob a forma contundente e predominante de mercadoria, o “material humano” reduzido à moeda de troca no mercado, é subsumido a vetor de competências em prol do “progresso”. Por fim, há uma imposição da forma da mercadoria nas relações sociais e o imperativo da utilidade, na vida prática, vai moldando a formação escolar.

É possível lembrar, nesse sentido, que Marcuse (2015) aprofundou a reflexão sobre o avanço da racionalidade técnica e que este alterava a condição humana uma vez que as muitas exigências da vida, permeada pela técnica fetichizada e pela tecnologia, traziam consigo uma racionalidade própria. Para evitar ser um *outsider* da racionalidade onipresente, há a imposição de certa operacionalidade dos sujeitos,

para manterem-se sob um espectro útil cuja lógica racional é esperada que a escola (também) reforçe no tempo atual.

Sob a égide do mercado, a educação não se encontra sob o imperativo da emancipação - embora ainda tente se apresentar como “elevada” ou ligada a valores mais sublimes. Sua intencionalidade é direcionada pela preparação para o mercado de trabalho e por uma “salvação” ou apaziguamento diante das mazelas do tempo histórico dando cabo ao “processo de universalização da semiformação que permeia a educação escolar voltada para a infância” (Silva; Bueno, 2017).

A ideia de uma intervenção socioemocional para garantir a formação “competente” ao final da Educação Básica alça-se como uma possibilidade supostamente promissora de corrigir as pendências nas relações sociais que se manifestam na escola e no mercado de trabalho e, assim, a escola se abre como campo de intervenção formal para outras áreas como a Medicina, a Economia, a Saúde (sem que necessariamente tais intervenções sejam feitas por profissionais de tais áreas). Logo, a escola, e o campo da ação pedagógica, são minados, mais uma vez, pelos imperativos de outras áreas, reconfigurando o *ethos* educacional.

Por ora, apesar da reprimenda adorniana lembrar da impossível dissociação do espírito com o social, rememora-se aqui a importância de resgatar o potencial formativo da experiência (*Erfahrung*) para pensar a educação no seu direito de ser, ontologicamente, “práxis revolucionária que conduz para além dessas condições.” (Kowarzik, 1988, p. 115 *apud* Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 1997, p. 108).

2.2 RESOLVENDO PENDÊNCIAS E MAL-ENTENDIDOS: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO VERNIZ FORMATIVO NOS ANOS INICIAIS

Parte-se aqui da ideia já apresentada de que a semiformação diz respeito àquela formação que se acomoda, que se conforma, principalmente porque se trata de uma ideia de formação que não dá a conhecer algumas das contradições nas quais está inserida (Pucci, 2012). Nesse sentido, há que se rememorar também que a semiformação, como advertia Adorno (2010), se mostra capaz de sobreviver “à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição” (Adorno, 2010, p. 19).

Em outras palavras, seu poder também sobrevive nos porões das relações com o “espírito” porque remete-se aos “tons que se desvanecem” (Adorno, 2010, p. 19),

feito bijuteria ou “joia banhada” que procura reproduzir ou manter algumas características de um produto original, quando na verdade é uma caricatura dele e, essencialmente, coisa diferente, oposta e sem o valor que lhe é vital. A semiformação se trata de uma formação a qual bastam resquícios e manchas de cores em lugar de conhecer as cores vivas.

Em semelhante perspectiva, “verniz” é o termo que Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira (1997) usam para ilustrar tal caráter da semiformação, sobretudo se entendemos o verniz como uma película, um revestimento superficial e pouco profundo¹⁹ que tenta dar somente certo brilho ou esconder deteriorações. Nas palavras dos autores:

a semiformação, ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície. (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 1997, p. 97).

Segundo Cechinel e Muller (2022), superficial também é a estabilidade que as competências socioemocionais prometem para a sociedade do século XXI, cujo campo (indeter)minado pede ajustes e cuidados constantemente. Conforme os autores, “As competências socioemocionais teriam o efeito psicoativo de instituir *um processo educativo que ameniza as dores de uma crise [...]*”, na qual, o fim da educação escolar “relaciona-se com uma *subjetividade pacificada* pela quantificação de competências e *reconciliada* com a instabilidade social constante” (Cechinel; Muller, 2022, p. 173 *grifos nossos*).

Desse modo, as *soft skills* uma vez mobilizadas em forma de conteúdos escolares “evitam fraturas expostas” (Richter; Vaz, 2010, p. 680), remetendo também a uma base educacional majoritariamente de cuidado ou de manutenção da saúde - ou de uma ideia dela. Nesse sentido, as ações pedagógicas se mostram direcionadas às ações profiláticas, liberalmente manejadas em forma de “competência”, mas que, em realidade, se configuram como uma espécie de “manipulação organizada da mimese”²⁰ (Richter; Vaz, 2010).

¹⁹ No texto da Teoria da Semiformação, Adorno explica que a crítica enfraquecida e rebaixada é como “um borboletear superficial” (Adorno, 2010, p. 33).

²⁰ Neste contexto, mimese seria “aquela capacidade ameaçadora de assimilação, de mistura, de diluição, de abandono, de desperdício - que os pequenos ainda expressam - deve ser anulada” (Richter; Vaz, 2010). Ou, se não anulada de todo, deve ser administrada como forma de “eliminar a natureza disforme” (Richter; Vaz, 2010).

Na perspectiva das competências socioemocionais, a escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental se direciona como um espaço de controle dos sujeitos, com vistas à adequação, nos quais “os seres humanos só podem se aperfeiçoar se submeterem os seus impulsos e paixões à razão” (Silva, 2001, p. 10). Lembrando que, “Quanto mais desenvolvidas tais competências, mais favorável seria a luta do indivíduo por um *lugar ao sol* numa sociedade competitiva e meritocrática.” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 81 *grifos das autoras*).

Valente Neto (2022), baseado nos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, buscou verificar em que medida as propostas e treinamentos que orbitam ao redor das ditas habilidades socioemocionais acabam forjando um treinamento de controle das emoções e se mostram operadores “de uma determinada noção de disciplina que auxilie o ajustamento dos sujeitos ao socialmente imposto” (Valente Neto, 2022, p. 21) dando vigor a “formas de semiformação” (Valente Neto, 2022 p. 39). Além disso,

Ao contrário do que pode parecer, não se trata do elogio da emoção, mas do elogio da razão como instrumento de adaptação das pessoas aos ditames sociais: o que se quer é eliminar emoções disruptivas [...] “levar a inteligência à emoção”, “levar cognição para o campo do sentimento”. (Patto, 2000, p. 163 *apud* Valente Neto, 2022, p. 24).

Valente Neto (2022) localiza na obra adorniana que é necessário jogar luz sobre o gerenciamento e direcionamento que as pessoas recebem para agir de forma pré-determinada baseando-se em técnicas e protocolos. Diante de receitas, ele afirma que a reflexão é deixada de lado e os protocolos ditam modos mais aceitáveis e úteis de atuação no jogo social e, assim, instala-se, portanto, a necessidade de refletir sobre as padronizações da realidade como pressuposto para a autonomia almejada.

Frente a isso, o que se apresentaria é um “indivíduo ilusório” (Valente Neto, 2022, p. 36), ou seja, um sujeito envernizado com as competências e técnicas necessárias para a arena social. Nesse sentido, cabe perguntar que, uma vez que a educação escolar se reduz à tarefa de ensinar protocolos sociais e entregar um verniz formativo, qual papel resta aos professores e professoras? Meros pintores? Re(formadores)?

Valente Neto (2022) destaca que na esteira de uma formação socioemocional, há uma renúncia da reflexão para possibilitar uma identificação com o coletivo. Em consonância, Manfré (2021, p. 283) argumenta que as competências

socioemocionais, adequadas a ideais de inovação metodológica, caracterizam-se “pela ausência do pensamento reflexivo”. Contudo, tende-se a acreditar aqui²¹ que as competências socioemocionais não se baseiam em um impedimento da capacidade reflexiva por completo e aí que reside seu perigo e ao qual deseja-se aqui também tentar lançar luz. Ao proporem momentos da rotina escolar nos quais cada estudante pode “cuidar de si”, tratar, manejar suas boas emoções e minimizar as ruins, acabam por propor momentos, em tese, reflexivos, a partir da realidade que se manifesta. Porém, mostram-se, ainda, fixados nas técnicas protocolares, compondo uma reflexão prescrita, incompleta e cooptada, a qual efetiva-se “na superfície”, sem abrir a possibilidade de alcançar elementos mais profundos e que acaba não vencendo o *status quo*, mas o reforçando. Ou seja, a renúncia que acontece diante das competências socioemocionais no espaço escolar parece se tratar de uma renúncia daquela reflexão com potencial formativo e, em seu lugar, instala-se uma “semireflexão”.

Presume-se que nesse raso exercício reflexivo é onde pode residir a semiformação socioemocional: na suposta não negação (completa) da reflexão é que os treinamentos socioemocionais fazem uso de “conteúdo de verdade” (Adorno, 2010, p. 19), resquílios de cores, e, ao mesmo tempo, mutilam a reflexão crítica, pois apartam-se de outros elementos objetivos determinantes para ela. Logo, a educação socioemocional não se realiza apenas como depravação da reflexão, mas também como espiritualização forçada da sua (semi)formação.

O entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram a consciência sem se fundir em sua continuidade se transformam em *substâncias tóxicas* e, tendencialmente, em *superstições*, [...]. (Adorno, 2010, p. 29 *grifos nossos*)

Manfré (2022) salienta que a problematização da temática das competências socioemocionais no contexto escolar é deveras importante uma vez que há a predominância de uma ideia de “salvacionismo pedagógico” (Manfré, 2022, p. 71) no enfrentamento dos problemas escolares através de projetos e propostas de cunho

²¹ Sob influência da pesquisa a respeito da *Escola da Inteligência*, um programa de educação socioemocional, feita por Garros; Ripa (2024). As autoras explicam que tal programa se fundamenta na ideia de fomentar momentos supostamente críticos, de elaboração das emoções e reflexão para os estudantes, mas que acabam por contribuir para a sua semiformação.

socioemocional. Fato que reforça o caráter de fetiche técnico e supersticioso ao redor das competências socioemocionais.

Este autor explica que o “[...] esgotamento formativo está associado à dominação social provocada pela falsa promessa do esclarecimento que, ao invés de levar o indivíduo à autonomia e liberdade, ocasiona o seu contrário: adaptação e dominação” (Manfré, 2022, p. 68). Ademais, afirma que o debate a favor das competências socioemocionais opera no sentido de um ajustamento dos indivíduos aos imperativos semiformativos, que se trata de uma “nova” forma de semiformação bastante impulsionada pela padronização e neotecnicismo (Manfré, 2022).

Cabe ressaltar que as bases das técnicas socioemocionais divulgam e propagam virtudes e princípios como “colaboração” e “empatia” - o que configura um contrassenso com a ordem em vigor, de natureza competitiva, meritocrática e pouco variável. De modo semelhante, parece se perder de vista a noção de que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental possam superar propostas e roteiros que lhes são ofertados, como fazem todos os dias nos mais diferentes ambientes que habitam, achando saídas, escapes e subversões diante do que é posto. A educação socioemocional seria o momento da rotina escolar para tentar organizar/conter a subversão?

Para Magalhães Neto (2019) a educação das competências socioemocionais funciona como uma educação moral, mas que deixa de lado a ética e a política e centra-se somente no “psicológico”. Valente Neto (2022) identifica semelhanças com ideais higienistas que influenciaram a história da educação brasileira com prescrições e técnicas específicas para evitar problemas de saúde bem como prescrevendo preceitos de bem-estar e bem-viver. Convém mencionar que estas são questões as quais pretende-se retomar, em alguma medida, ao longo das próximas seções de modo a desvelar outras (possíveis) facetas do objeto.

Marcuse (1999), ao dedicar-se a pensar sobre a relação entre os indivíduos e os meios de produção, afirma que tal relação foi tão racionalizada a ponto de que a distribuição hierárquica dos sujeitos foi cada vez menos sendo definida baseada nas distinções e nas habilidades ou aptidões naturais ou intuitivas, e cada vez mais em um poder adquirido, herdado em treinamento prévio. Assim, todos podem estar sujeitos a forma(ta)ções e, nesse sentido, lembra-se que o treinamento é, em última instância, uma possibilidade de explorar e operacionalizar o “máximo”.

Tais adequações, protocolos e treinamentos colocam-se sob o suposto poder de moldar, de excluir ou de restringir aqueles elementos que estão além do controle meramente técnico dos fatos. O alcance da racionalização do mundo objetivo invade o mundo subjetivo de modo a operacionalizar o pensamento, diminuindo sua potência ao modo de produção industrial (Magalhães Neto, 2019). Cria-se assim uma personalidade apta para o serviço, um indivíduo administrado. Uma vez reconhecidas no indivíduo, características “naturais” que atrapalham o progresso, elas precisam ser dominadas e “exige a manutenção do sofrimento humano para a consagração da sua existência” (Zuin, 2001, p. 14). Nesse sentido, “[...] elas também se tornam uma espécie de técnica, uma questão de treino em vez de individualidade, pedindo um especialista em vez de uma personalidade humana completa” (Marcuse, 1999, p. 93).

Vale salientar que não se faz uma negação da técnica, tampouco nega-se sua importância para que se possa viver melhor, mas a denúncia se foca na centralidade que a técnica ocupa, tomada como um fim em si mesma, e incorporada aos ideais formativos da educação das crianças dos anos iniciais. Ser eficiente no jogo colocado pelos ditames das competências socioemocionais se torna elemento essencial - como a característica do “mais forte”, corrigindo a “*cultural lag*” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 109).

Na esteira da formalização menos velada de maneiras e receituários de como lidar com os desconfortos advindos da vida penetrada pelo capitalismo neoliberal, Valente Neto (2022) nos lembra que a via das competências socioemocionais pode ser contraditória: combater a violência por meio de um treinamento de controle das emoções pode se estabelecer como outra forma de violência, um “silenciamento dos conflitos” e/ou “cerceamento das expressões” (Valente Neto, 2022, p. 20). Ademais, este autor aponta para uma ideia de “ocupar” as crianças com “outras coisas”, anestesiando-as: “[...] sob a ótica da Inteligência Emocional há um enaltecimento da capacidade de distrair-se²² frente a situações provocantes de emoções intensas” (Valente Neto, 2022, p. 83).

²² Nesse sentido ainda é possível ver disciplinas como Educação Física e Artes incumbidas de “distrair” ou “entreter” as crianças no período escolar, responsabilizadas equivocadamente de compensar atividades ditas como mais importantes ou até mesmo mais “duras” ou “difíceis”, como as que envolvem a leitura e a matemática. Nega-se, assim, que ambas as áreas tenham conhecimentos específicos importantes a serem tratados uma vez que sua presença é justificada com premissas como “socialização” ou momentos mais lúdicos e “leves”, por exemplo.

É justamente na superficialidade da discussão, como enverniza a OCDE e a BNCC, conforme será discutido na seção 3, pode-se criar a ideia de que a saída, via escola, é simples, onde há uma promessa de final feliz, na encenação e uma ilusão de que o problema foi resolvido ou, ao menos, combatido.

Essa concepção tem ocasionado a ocupação da escola com as mais diversas atividades, atribuindo às/aos professoras/es novas tarefas, muitas vezes delegadas a outras/os profissionais, como educação ambiental, financeira, sexual etc., com o viés normativo, prescritivo, em detrimento da socialização de conhecimentos, conforme aponta Saviani (2005). Essa tendência expressa a tentativa de responsabilizar os indivíduos pelos problemas ambientais, financeiros etc., mantendo intacta a ordem capitalista. (Silva, 2022, p. 7)

Ao poder empresarial, à maneira de organismos como a OCDE e as muitas fundações que lhes servem de parceiros, cabe ajudar o poder público a “salvar” a educação e o mundo, sob suas próprias dinâmicas, sem de fato, mitigá-las e “a máquina gira sem sair do lugar” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 111). Conforme já afirmavam os autores, “Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista. Excluído da atividade industrial, ele terá sua insuficiência facilmente comprovada.” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 110).

Por fim, como diriam Adorno e Horkheimer (1985), a existência de uma receita para lidar com os mal-entendidos se mostra suficiente para apaziguar o medo ante o trágico sem de fato combatê-lo. Como espécies de exercícios compensatórios e preparatórios, as competências socioemocionais ganham espaço nas ações formativas das crianças dos anos iniciais e, portanto, convém a reflexão (não superficial) da imposição de consensos educacionais ou postulados teóricos, dados como indiscutíveis, mas que guardam potencial de superstições e quiproquós educacionais.

3 OCDE, BNCC E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: “PODER” PARA O “PROGRESSO”

Os princípios pedagógicos que introduzem e fundamentam a BNCC (2018) são apresentados de modo a justificar as competências-alvo buscadas na Educação Básica brasileira consideradas “como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 23). Eles sedimentam-se com foco no desenvolvimento de competências como chave para sua estrutura, defendendo que desde as décadas finais do século XX e ao longo do início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos (Brasil, 2018).

O texto da BNCC afirma seu alinhamento às ações globais e concretiza novos esforços em torno no desenvolvimento de uma versão curricular brasileira das competências. Tal alinhamento precederia a própria construção da BNCC e o bojo dessa concepção estaria em consonância com uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (Dale, 2004 *apud* Andrade, 2023, p. 124).

Silva (2008) explica que o currículo, sob a noção de competências se fundamenta na Sociologia do Currículo de Perrenoud e busca dotar de significado os saberes escolares por estabelecerem relação dinâmica com a vida e os contextos dos alunos. A autora, explica, ainda, que “A noção de competências é apresentada por Perrenoud como [...] resultado de um ensino voltado para o exercício da transferência de conhecimentos.” (Silva, 2008, p. 91).

Passos (2023), ao discutir os fundamentos que respaldam a concepção de educação e formação via competências, destaca que, entre outras abordagens, que a de Perrenoud é a referência mais forte para a sua composição, dando o tom das documentações normativas brasileiras. Para a autora, a Pedagogia das Competências é localizada dentro de outras pedagogias que estão centradas no aluno e nos métodos ativos e, sob tal dinâmica, é compreendida “como a voz representativa dos interesses neoliberais para a educação” (Passos, 2023, p. 63). Assim, o papel concebido à escola, segundo o raciocínio de Perrenoud, é o de refutar as formas tradicionais de educação consideradas conteudistas (Ferreira, 2010 *apud* Passos, 2023).

Ainda com Silva (2008), entende-se que o modelo de formação por competência nasce no campo da formação profissional como forma de responder às exigências do capitalismo que incide sobre os trabalhadores, e se generaliza espalhando-se para o currículo da educação geral. Ao manter tal proposição, vai se “[...] inclinando para um currículo organizado em competências em detrimento de um currículo com base em saberes disciplinares” (Silva, 2008, p. 18).

Segundo tais concepções, e as quais a BNCC faz coro, as competências seriam habilidades de agir diante das situações lançando mão de recursos, entre eles, os saberes escolares. Cabe salientar que estes permanecem na perspectiva de “ferramenta”, como algo utilizável e ao qual pode se ter ou não a posse, alheio ao indivíduo. Ter competência, nessa perspectiva, seria como lançar mão de uma tecnologia, um acessório, um *gadget* moderno.

Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (Perrenoud et al. 2001, p. 12)

Partindo da discussão já realizada por essas autoras e, sem querer repeti-las, pretende-se na presente seção, a qual compõe o segundo momento da pesquisa, analisar o relatório da OCDE “Estudos da OCDE sobre as competências. Competências para o progresso social. O poder das competências socioemocionais”, publicado em 2015. Pretende-se, ainda, identificar as relações e similitudes com a educação socioemocional presente nas composições da BNCC como subsídio para a discussão sobre as competências socioemocionais.

3.1 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, OCDE E BNCC: ALINHAMENTOS À DISTÂNCIA

Ao visar promover competências e habilidades específicas com ênfase em propostas sobretudo prescritivas, os programas socioemocionais prometem soluções meramente adaptativas, acionáveis “dentro de si mesmo” (Cury, 2006, p. 13), como uma espécie de “maquiagem” social formal e ações “educativas” aos grupos de estudantes de diversas idades. Sob a aparência de enfrentamento às questões sociais no contexto da sociedade administrada pelo capital, as competências

socioemocionais são posicionadas como uma espécie de panaceia moderna com “comprovada” eficiência, segundo aqueles que lucram com a sua comercialização.

Além da influência da OCDE (Barbosa; Silva; Alves, 2023), reconhece-se no cenário brasileiro, a forte atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS)²³, dentre outros institutos e fundações, como um dos grandes fomentadores das competências socioemocionais. Para fins de recorte de pesquisa, restringir-se-á nesse trabalho à OCDE e ao seu relatório específico. Ambas as instituições preconizam que o trabalho com as competências socioemocionais ocorra no que chamam de “ambientes de aprendizagem” ou “espaços de aprendizagem” respectivamente, enquadrando a escola com outros espaços possíveis de espraiamento das *soft skills* - como os ambientes de trabalho e a família. A escola, sob a perspectiva dessas organizações, seria equivalente aos demais “ambientes de aprendizagem”, configurando mais um dos seus tentáculos de atuação.

Outros trabalhos já se encarregaram de desenhar a influência e penetração da OCDE nas políticas públicas sobre essa temática e, nesse sentido, falar em educação socioemocional tem se mostrado análogo a falar desses organismos. Manfré (2022), por exemplo, ao relacionar as competências socioemocionais à educação escolar e aos ideais semiformativos, explica que o debate das competências socioemocionais ganha popularidade a partir dos esforços da OCDE e IAS, com os quais a infância se torna mira para o desenvolvimento econômico. Carvalho e Silva (2017, p. 175 *apud* Manfré, 2022, p. 57) “[...] apontam um discurso otimista de que as Competências Socioemocionais podem minorar os problemas educacionais apresentados pela escola básica brasileira”.

Além do relatório, a OCDE oferece, em sua plataforma²⁴, diversos textos e instrumentos que estimulam, embasam e fomentam ações de educação socioemocional em espaços diversos, incluindo os espaços escolares, corroborados sobretudo por pesquisas de caráter empírico. Entre artigos *online* e gráficos, há a possibilidade de acesso aos materiais nas mais diferentes línguas dos países parceiros da organização - dentre os quais se encontra também o Brasil²⁵. Destaca-se, assim, a formalização e materialização de mais uma frente do já conhecido esforço

²³ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/> Acesso em 12 jul.2024.

²⁴ Disponível em: <https://www.oecd.org/en/countries/brazil.html> Acesso em 12 jul 2024.

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde> Acesso em 10 jul 2024.

dessa organização em torno do controle do conhecimento global (Freitas; Coelho, 2019).

No texto da BNCC é possível perceber brechas para a inserção das competências socioemocionais via materiais, pacotes e programas, justificando tal abertura às diversas possibilidades de colocar o “currículo em ação” (Brasil, 2018, p. 16) e em prol de “bons resultados” (Brasil, 2018, p. 16). Constata-se que o texto da BNCC dá abertura a tal ideia ao conclamar a relevância do trabalho *com e por meio* das competências socioemocionais quando se compromete com uma educação nas primeiras etapas da educação básica sob o panorama da Educação Integral, definindo-a como uma educação capaz de extrapolar uma perspectiva meramente cognitiva²⁶.

Eis o trecho:

[...] a BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o **conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação**. São essas **decisões que vão adequar as proposições da BNCC** à realidade dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, considerando o contexto e as características dos alunos. (Brasil, 2018, p. 16, grifo nosso);

O texto indica que tais decisões têm relação com ações que irão

- [...]
- **selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos** para apoiar o processo de ensinar e aprender;
 - **criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores**, bem como manter processo permanentes de desenvolvimento docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento da gestão do ensino e aprendizagem;
 - [...] É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino. Escolas particulares também acumularam **experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar**

²⁶ Além disso, o termo “cuidar de si” é identificado no texto para o Ensino Fundamental ao tratar das Competências Específicas das Ciências da Natureza (Brasil, 2018, p. 324) e Ensino Religioso (Brasil, 2018, p. 437) e no trecho inicial da área das Ciências Humanas (Brasil, 2018, p. 355). A resiliência, além de estar contemplada nas 10 Competências Gerais, é colocada nas Competências Específicas das Ciências Naturais (BNCC, 2018, p. 324) e Geografia (BNCC, 2018, p. 366).

práticas que propiciaram bons resultados.” (Brasil, 2018, p. 16, grifo nosso);

Apesar de não haver uma indicação explícita no documento da BNCC para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas através da criação de uma disciplina específica – como sugerem alguns desses programas, como o caso do *Escola da Inteligência* (Garros; Ripa, 2024), é possível perceber que os princípios norteadores abrem espaço para a promoção das competências socioemocionais através de materiais, de programas, projetos e produtos de apoio às aprendizagens dentro dos espaços escolares. Valente Neto (2022), em sua pesquisa, chega à conclusão semelhante a essa.

Nesse sentido, cabe trazer à memória que, a respeito da BNCC, Saviani (2016) aponta que os esforços em torno de construir uma base nacional comum curricular, apesar da existência das Diretrizes Curriculares Nacionais ainda em vigor, seria não outro do que “ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (Saviani, 2016, p. 75).

Em carta aberta²⁷ emitida em 2014 pela Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação, em repúdio à adoção, como política pública, de uma avaliação sobre as habilidades socioemocionais (propostas pelo IAS em parceria com a OCDE), há o reconhecimento do trabalho sobre atitudes e valores no ambiente escolar. Ao mencionar em tal documento que a esfera socioafetiva é constitutiva do sujeito, a carta destaca que, assim como a esfera cognitiva, o desenvolvimento socioemocional se trata de um processo complexo, entrelaçado por questões sociais, culturais, ambientais e, por isso, imensurável, segundo a Anped. Ademais, ao repudiar a avaliação, faz importantes perguntas que rondam o debate em torno das competências socioemocionais:

- [...] O que poderá resultar da avaliação de habilidades socioemocionais: premiação daqueles alunos que confirmarem os valores estabelecidos? Segregação e discriminação daquele não apresentam as habilidades tomadas como necessárias para uma sociedade “melhor”?
- é conhecido o potencial que avaliações externas à escola, em larga escala, de condicionarem e confirmarem o currículo escolar. O que teremos agora: a intensificação e ampliação desse controle e conformação, abarcando um quadro disciplinar de competências socioemocionais tidas como desejáveis? (Anped, 2014)

²⁷ Carta Aberta disponível em: <https://anped.org.br/2436-news/> Acesso em 12 jul. 2024.

Cabe ressaltar que a resposta negativa da Anped naquela ocasião reverbera sobretudo pela presença do Ministério da Educação (MEC) e da CAPES, (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em parceria com o IAS e a OCDE, para a criação de duas frentes sobre competências socioemocionais: o instrumento SENNA²⁸ e o Programa de Formação de Pesquisadores e Professores no Campo das Competências Socioemocionais²⁹. A nota rememora, também, a esfera política e de disputas de poder que se estabelecem no campo do currículo.

Nessa mesma toada e no mesmo ano, o Brasil foi palco de uma reunião³⁰ que contou com a presença de representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e do Ministro da Educação da época em parceria com outra Fundação, a Santillana³¹, atuante majoritariamente nos países latino-americanos. De tal reunião é que nasce uma versão preliminar do relatório, foco dessa dissertação, intitulado “Estudos da OCDE sobre as competências”. Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, que sobremaneira parece influenciar, nos anos vindouros, a construção do texto da BNCC no que tange às competências socioemocionais.

²⁸ O Instrumento Senna para a Avaliação Socioemocional: Manual Técnico, de 2023, se trata de um de livro eletrônico feito pelo Instituto Ayrton Senna que descreve o desenvolvimento de uma taxonomia fundada em supostas descobertas a respeito das competências socioemocionais. Está disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2024/01/2023.-Manual-Tecnico-Instrumento-Senna-para-Avaliacao-Socioemocional.pdf> Acesso em 26 jun. 2025.

²⁹ O EDITAL Nº 044/2014 da CAPES em parceria com o Instituto Ayrton Senna convida os professores e pesquisadores dos Programas de Pós-graduação, reconhecidos pela CAPES, a enviarem projetos de pesquisa-ação para o desenvolvimento de 10 projetos em rede de pesquisa e de inovação para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério e, como o texto mesmo traz, para a melhoria da educação básica na rede pública.

Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/competencias-socioemocionais> Acesso em 26 jun. de 2025.

³⁰ Em abril de 2024, a Bulgária foi palco da conferência “Empowering the New Generation”, promovida pela OCDE em parceria com a Tsotsorkov Foundation e com o governo e ministros búlgaros. A conferência foi aberta ao público e direcionada aos interessados em compreender mais sobre as competências socioemocionais e o que há de novo nas pesquisas sobre elas.

³¹ A Fundação Santillana é mantida pela Santillana Educação, uma empresa de conhecimento, inovação e tecnologia educacional, líder em educação básica na América Latina. A companhia se apresenta como protagonista da transformação digital no setor, oferecendo soluções integrais para a escola, que combinam inovação tecnológica, conteúdo, formação e avaliação. Presente em 20 países, integra uma comunidade internacional de conhecimento educativo e se define como comprometida com a agenda de sustentabilidade e tem o propósito de contribuir para uma sociedade inclusiva, diversa e equitativa por meio da promoção de uma educação de qualidade. Tem forte presença no ensino de idiomas e educação bilíngue com a Richmond, Educate e a Santillana Español. Na literatura infantil e juvenil, a companhia tem um catálogo com as marcas Moderna, Salamandra e Leiomundo. A Santillana é o braço educacional do Grupo PRISA, líder em meios de comunicação, entretenimento e educação nas línguas espanhola e portuguesa. Disponível em <https://www.fundacaosantillana.org.br/a-fundacao-santillana/> Acesso em 28 mai. 2024.

Em uma discussão precedente à BNCC, Saviani (2008, p.437) já pontuava que:

Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais. Em suma, a pedagogia das competências apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão muito garantidas.

Cabe destacar que muitos dos indicados “problemas” educacionais aos quais esses organismos querem combater através de variadas ações, encontros e materiais, são apresentados por eles mesmos, desconsiderando os estudos e análises contextuais desenvolvidos por pesquisadores da área, e baseados em diagnósticos e critérios da mesma agenda global. Ou seja, sob uma perspectiva específica, instituições como a IAS e a OCDE desenham as “falhas” da educação básica e oferecem soluções (universais) a elas, em lógica mercadológica³². Nesse sentido, lembremos também que a lógica da indústria cultural é crer que sua barbárie é somente fruto de um certo descompasso cultural³³ (Adorno; Horkheimer, 1985) que, para ser enfrentado, precisa tão somente “entrar no ritmo”.

Na busca de supostamente tentar minimizar problemas e uniformizar as oportunidades e experiências da educação básica, pode-se ter a ideia ingênua de que, através das investidas dessas instituições, as chances estão sendo igualmente democratizadas. Há nos discursos em prol das competências socioemocionais a preocupação de proporcionar igualdade de acesso às competências para a população de crianças e jovens advinda de grupos populacionais desfavorecidos no que tange as condições econômicas. Contudo, tal direcionamento, em realidade, se torna indicativo de outro objetivo: do crescente vínculo entre educação e economia, cuja lógica direciona o enfrentamento das desigualdades direcionadas ao individual e não ao enfrentamento da lógica mercantil e empresarial (Muller; Cechinel, 2020).

Para Saviani (2008), tão somente assegurar a igualdade de oportunidade não concretiza uma inclusão de fato de estudantes às demandas reais do mundo real -

³² “[...] não há outra forma de compreender as pesquisas, tanto do IAS como da OCDE, a não ser de que foram arquitetadas, de maneira estratégica e manipuladora, para que a ideologia da racionalidade tecnológica pudesse ser promovida nas sociedades onde foram publicadas. E mais especificadamente, no caso da IAS, para que pudesse empreender serviços de mensuração e ensino dessas competências, para as redes de ensino de vários estados e municípios brasileiros. (Magalhães Neto, 2019, p. 97-98).

³³ “*cultural lag*” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 109).

como pode parecer em um primeiro momento. Ao contrário, o autor explica que isso pode configurar uma exclusão apresentada como forma de inclusão (Saviani, 2008) pois há a formalização de que “na ordem econômica atual não há lugar para todos” (Saviani, 2008, p. 431). Em suas palavras:

Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornem cada vez mais empregáveis, visando escapar da solidão da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais etc. (Saviani, 2008, p. 431)

Inserir competências socioemocionais na BNCC torna-se uma forma de os imperativos apregoados por esses organismos “colonizarem” os conteúdos das disciplinas, adentrando-os e minando seus estatutos epistemológicos sem necessariamente “tirá-las” do currículo como acontece e aconteceu em outros momentos históricos no país. A estratégia é (re)forçar o “alinhamento” das práticas escolares a um ideário privatista (Manfré, 2022). Prefigura-se, assim, a formalização de uma estratégia de colonização dos conteúdos, privatização e uniformização da educação “por dentro”, via currículo formal.

Oliveira e Souza (2021) apontam para a perigosa supervalorização do conhecimento e pesquisas sobre a educação que é formulado pelos organismos multilaterais como a OCDE, em detrimento dos conhecimentos sobre a educação que é formulado no seio das universidades. Nesse sentido, as autoras acima destacam que a OCDE, baseada em uma pseudoneutralidade, se torna um dos principais atores na determinação educacional e nas propostas da área sob os ditames de uma agenda comum no globo. Tal agenda se propõe a discutir a natureza da educação e incorpora interesses privados ao mesmo tempo que disputa espaço e ganha maior influência na construção de políticas públicas do que pesquisas e direcionamentos que são debatidos no seio das universidades pública e “[...] dita na atualidade o que é o conhecimento válido no mundo e como as sociedades e seus sistemas educacionais devem se organizar para desenvolvê-lo”. (Oliveira; Souza, 2021, p. 139).

Outrossim, estas autoras lembram que a OCDE não se vale de um discurso anti-pesquisa propriamente, mas apresentam suas próprias pesquisas através de

relatórios nos quais recorrem a um empirismo exagerado, tentando trazer respostas e consensos sobre a educação a partir de evidências (Oliveira; Souza, 2021).

A formação escolar, nessa linha de pensamento, movimenta-se “com a maré” de uma agenda global específica pois é colocada sob o jugo da busca e aquisição de competências também específicas, baseadas em situações determinadas, no intuito de “ajustar o perfil dos indivíduos” (Saviani, 2008, p. 437). As competências socioemocionais, através dos relatórios e diferentes materiais dispostos pela OCDE, “engrossam o caldo” das competências ditas necessárias para o indivíduo hodierno e são alimentadas por um combustível que se vale de questões “reais” da vida para adaptar-se ou responder a ela, isolando-se em um dos polos semiformativos (Adorno, 2010).

Com Duarte (2001) é possível perceber que as pedagogias do “aprender a aprender” fazem parte de “uma ampla corrente contemporânea” (Duarte, 2001, p. 35). Trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional direcionada à capacidade adaptativa dos indivíduos à realidade e localiza-a no seio da pedagogia escolanovista. Em contrapartida à predominância da pedagogia tradicional que se calcava nos modelos e pouco se voltava para a criança, a Escola Nova vai se apropriar de algumas das ideias como as de John Dewey (1859-1952), referindo-se à dinâmica do *learning by doing* e das pedagogias ativas.

A BNCC, ao apresentar como fundamento para a escola básica o “aprender a aprender”, direciona o eixo educativo do lógico para o psicológico (Saviani, 2008). Sob a premissa de que os fazeres escolares ganhem um viés pragmático e estejam relacionados com a realidade, os conhecimentos das disciplinas “clássicas”, da forma como muitas vezes são apresentados – memorizados, descontextualizados, visando a reprodução -, não se mostram capazes, por si só, de dar conta das questões “reais”, provenientes do dia a dia dos estudantes. Saviani (2008) aponta que, na impossibilidade de encontrar melhores expressões para essa e outras discussões sobre a história das ideias pedagógicas, opta pelos termos “neotecnicismo”, “neoescolanovismo” e “neotecnicismo” (Saviani, 2008, p. 428)³⁴ e aponta que

³⁴ “Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentralização e desconstrução das ideias anteriores, [...]. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo” [...] a partir daquilo que poderíamos considerar suas categorias

[...] partindo da consideração de que as atenções dos educadores se haviam voltado excessivamente para as matérias, para o conteúdo da aprendizagem, deixando em segundo plano as crianças que são, ao fim e ao cabo, a razão de ser do processo educativo, cunhou-se um lema “ensinamos crianças, não matérias” [...] é o *slogan* que a Escola Nova lançou contra a escola tradicional [...] a vara foi entortada para o lado das matérias, a Escola Nova, exercitando a “teoria da curvatura da vara” buscou curvar a vara para o lado da criança. Ao fazê-lo, entretanto, por aquele mecanismo descrito por Scheffler segundo o qual os slogans passam a ser defendidos como afirmações literais, o enunciado difundiu-se como se fosse a pura expressão de uma verdade pedagógica. (Saviani, 2008, p. 389).

Freitas *et al* (2018) explicam que, ao expor suas ideias, Dermeval Saviani enfrentou críticas sendo considerado “conteudista” ou mais “anti-escolanovista do que propriamente, como um educador crítico” (Freitas *et al*, 2018, p. 25). Estas autoras explicam que se estabelecem, por conta de tais críticas, ressalvas às ideias de Saviani sobretudo pela “denominação ‘Pedagogia dos Conteúdos, ter dado margem a objeção de que a proposta se centra nos conteúdos e secundariza as formas e os processos, ou seja, o saber sistematizado, não interessaria à pedagogia como tal” (Freitas *et al*, 2018, p. 26). Contudo, o que Saviani quer denunciar - e que parece bastante válido e pertinente diante do fortalecimento das competências socioemocionais pela BNCC -, é que:

[...] a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. A descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça dos professores. Estabelece-se, assim, uma “cultura escolar”, para usar uma expressão que também se encontra em alta [...] de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar”, o utilitarismo e imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade. (Saviani, 2008, p. 449).

Cabe lembrar que a crítica de ser supostamente demasiado agarrado à tradição ou às “coisas de antes”, também assolou Adorno quando denunciava os prejuízos provenientes do apagamento da *Bildung*. Contudo, tanto Saviani quanto Adorno, em ambos os casos e em diferentes contextos históricos, vão destacar o que se altera, o que está em jogo diante das novas manifestações que assumem o palco formativo.

centrais: neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo.” (Saviani, 2008, p. 428).

Nesse sentido, recorda-se aqui que “A noção de progresso traz consigo uma ideia de superioridade do presente em relação ao passado, ou que resulta em associar-se tradição ao atraso, modernidade à revolução científica e tecnológica. O moderno é, também, ontologicamente nascido.” (Matos, 2008, p. 1).

Usando a dinâmica do materialismo histórico-dialético, Saviani (2008) vai buscar a gênese do que ele chama de neoprodutivismo e explica que, em face da alteração dos processos produtivos, dos reflexos da pós-modernidade e em prol de uma qualificação do trabalho diante de uma suposta revolução tecnológica típica dos anos 1990, a escola se altera. Ela não ganha somente a responsabilidade de forjar a mão de obra, mas fica, também, com a incumbência de formar o indivíduo para que este tenha garantido a sua empregabilidade - independente das situações, como forma de “saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 38) sem necessariamente tensionar tal realidade. Ele explica que

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. [...] o modelo toyostista apóia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como just in time que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade. Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação dos trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado (Saviani, 2008, p. 429).

Tal alteração da ênfase da educação escolar é que ela se guia por uma lógica voltada para a satisfação dos interesses privados em detrimento da relação mais coletivas como acontecia outrora e é direcionada “pela ênfase nas capacidades e *competências que cada pessoa pode adquirir* no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (Gentili, 2002, p. 51 *apud* Saviani, 2008, p. 430, grifo nosso).

Por assim ser, Saviani (2008) denuncia que, tanto o papel do Estado como o da escola, ganham novas camadas, estabelecendo um neotecnicismo - recorrendo ao termo de Luiz Carlos Freitas, cujo controle passa do processo (antes) para os

resultados (agora) pois inerente ao toyotismo, é “capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores” (Saviani, 2008, p. 440) – com potencial de transformar os próprios estudantes em produtos.

Recebendo contornos liberais, Saviani (2008) localiza que as reformas educativas ganham objetivo comum: reduzir o peso das investidas públicas, dividindo-o com as investidas privadas e, assim, estabelecendo “parcerias” (Saviani, 2008, p. 440). Cabe mencionar novamente que, por trás do espraiamento das competências socioemocionais, encontra-se a atuação e penetração dos organismos multilaterais e do empresariado - os “intelectuais orgânicos” (Shiroma, 2014 *apud* Shiroma e Evangelista, 2014, p. 33) como já citado.

A escola, sob a perspectiva de organizações como a OCDE, seria somente mais um dos espaços nos quais pode atuar e “[...] a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (Saviani, 2008, p. 441).

Alguns dos grandes fomentadores das competências socioemocionais preconizam que o trabalho com elas ocorra no que chamam de “ambientes de aprendizagem” ou “espaços de aprendizagem” respectivamente, enquadrando a escola dentro destes, ou seja, incluindo-a dentro de um mesmo núcleo de outros espaços nos quais sejam possíveis de espraiamento das *soft skills* - como os ambientes de trabalho e a família. Nesse sentido, Ciervo e Silva (2019) explicam que o contexto “psicopolítico” que se amplia com o espraiamento das competências socioemocionais tem relação com um “*ethos* terapêutico contemporâneo” (Ciervo; Silva, 2019, p. 387) onde a cultura hodierna desenvolve uma série de técnicas e prescrições para o lidar com as emoções.

Por fim, se o fundamento da educação básica está no “aprender a aprender” que, por sua vez, impulsiona o eixo educativo para o adaptativo, psicológico e terapêutico, aliado à força e (oni)presença do princípio da troca (Adorno, 2010), a função da escola ganha novos contornos. Suas disciplinas e seus componentes curriculares, com conteúdos coisificados e alterados, somam forças ao poder atuante do mercado, senhor absoluto que “atinge a todos os setores da ação pública e aos domínios da vida social e individual.” (Dardot e Laval, 2016 *apud* Pucci, 2018, p. 602). Tal constelação de fatores (sociais) precisa ser mantida sob investigação de modo

que se busque revelar ainda mais o “espírito do tempo” e a trama emaranhada a qual pertencem.

3.2 O RELATÓRIO SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DA OCDE: FUTURO, BEM-ESTAR, PROGRESSO

Mais de uma centena de páginas abastecem o documento “Estudos da OCDE sobre as competências. Competências para o progresso. O poder das competências socioemocionais” originalmente escrito em inglês em 2015 e traduzido para o português. O relatório propõe a identificação de “perspectivas promissoras para um desenvolvimento socioemocional efetivo” (OCDE; Santillana, 2015, p. 3) e, em suas primeiras palavras, propõe melhorias do aprendizado através do que chama de adaptações curriculares e extracurriculares.

A primeira versão do documento foi apresentada em solo brasileiro em 2014, em uma reunião que unia MEC, INEP e IAS – e seus respectivos líderes, com OCDE e Fundação Santillana (Fundação Santillana, OCDE, 2015). No ano seguinte, a versão oficial do documento é lançada e apresentada como o compêndio dos muitos esforços da OCDE em prol das competências socioemocionais. O documento é dividido em seis capítulos que totalizam quase 140 páginas.

Esse relatório sintetiza três anos de pesquisas analíticas realizadas sob o patrocínio do projeto Educação e Progresso Social (ESP, sigla em inglês), vinculado ao Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI, sigla em inglês) da OCDE. [...] O relatório identifica perspectivas promissoras para um desenvolvimento socioemocional efetivo. [...] As melhorias de aprendizado podem não exigir grandes reformas ou recursos. Podemos iniciar esse processo adaptando a forma de apresentação das atuais atividades curriculares e extracurriculares. [...] Essas medidas podem ser importantes para ajudar os tomadores de decisão a avaliar melhor os atuais conjuntos de competências das crianças e suas futuras necessidades, auxiliando professores e pais a adaptar de forma eficaz a pedagogia e os ambientes familiares e de aprendizagem. (Fundação Santillana, OCDE, 2015, p. 3)

Além disso, o documento não esconde, ao longo do texto, a preocupação de encontrar uma forma de mensurar as competências socioemocionais para “entender melhor os níveis e os processos de desenvolvimento em diversos países e culturas” (OCDE; Santillana, 2015, p. 3). Por ora, já é possível perceber que tal documento busca ser referência para o fomento das competências socioemocionais em diferentes

culturas e lugares do globo a despeito das diferenças, sejam políticas, culturais ou sociais dos territórios.

O relatório coloca-se como um apanhado dos esforços da OCDE para o implemento das competências socioemocionais analisando seus efeitos sob indicadores criados, em sua maioria, por si mesmos e bastante explorados ao logo do texto, abusando de tabelas, números, gráficos. Propõe discutir como os agentes - professores, escolas, famílias e legisladores, podem fazer adaptações educativas em prol das competências socioemocionais.

Em seu prefácio indica a quem direcionam-se seus esforços: crianças e adolescentes, sinalizando tais etapas da vida como campo de molde das competências socioemocionais. Eis o excerto:

Competências socioemocionais como perseverança, sociabilidade e autoestima mostraram-se capazes de influenciar várias dimensões da vida social futura, incluindo saúde melhor, mais bem-estar subjetivo e menor possibilidade de envolvimento com problemas de conduta. [...] Algumas das competências socioemocionais são moldáveis durante a infância e a adolescência. Criam-se, aí, oportunidades para que legisladores, professores e pais proporcionem ambientes de aprendizado adequado às crianças e jovens. (OCDE; Santillana, 2015, p. 3).

No início do texto já anuncia alguns dos pressupostos que se confirmam ao longo dele: é necessário fazer ajustes na pedagogia escolar (mas não só nela) unindo dois campos deveras disputados: currículo e infância, situando-os de igual forma como *locus* de investimento para o futuro.

Ao direcionar a infância com serventia ao futuro e ao progresso social, ela é colocada como momento pueril e como etapa de menor competência que a fase adulta. Segundo o relatório, a aquisição de competências funcionaria como uma bola de neve, acumulando-se de forma retroativa uma vez que “competência gera competência” (OCDE; Santillana, 2015, p. 74). Se a intenção das ações educativas socioemocionais é preparar para o mundo do trabalho (incerto, no qual tem-se o privilégio da servidão³⁵), ser adulto torna-se a meta. A infância é reduzida ao tempo de preparação para as fases vindouras, sedimentando a base das competências iniciais, com potencial de conter em si a gênese de “melhores” competências no futuro.

A ideia de maleabilidade das competências apresentada pelo relatório parece ter relação com a alta plasticidade cerebral das crianças pequenas. E isso justificaria

³⁵ Aqui refere-se ao termo de Antunes (2020). ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.

o interesse e direção do relatório para essa etapa do desenvolvimento humano com vistas a “neutralizar” (OCDE; Santillana, 2015, p. 25) problemáticas que atrapalhem o desenvolvimento socioeconômico e evitar disparidades sociais, condicionando comportamentos indesejados.

O relatório também se esforça em destacar que há “diferenças consideráveis entre medir e desenvolver competências socioemocionais” (OCDE; Santillana, 2015, p. 13), evidenciando um esforço que orbita ao redor das competências socioemocionais em três tempos: primeiro desenvolvê-las, depois ser capaz de medi-las³⁶ para, por último, desenvolvê-las “melhor” a partir dos dados medidos. Na dificuldade de medir sentimentos e afetos, há um esforço em criar instrumentos específicos para lidar com essas competências por meio de métricas.

Outro ponto importante a ser explicitado sobre o relatório é que ele pressupõe que os programas em prol das competências socioemocionais direcionados à primeira infância devem ser mais voltados às famílias do que as escolas. Às últimas, deveriam ser direcionados os programas voltados às crianças um pouco maiores. Nesses casos, as ações devem inclinar-se a dar destaque ao desenvolvimento profissional dos professores, que darão cabo de incentivar o desenvolvimento das competências, minando a ação docente dos anos iniciais com os imperativos em prol das competências socioemocionais. Para os adolescentes, o relatório sugere um trabalho através de mentorias, mesmo no espaço escolar, que seriam ações mais personalizadas. (OCDE; Santillana, 2015).

No geral, o material apresenta uma noção de competência como algo adquirido para dar cabo de um ideal de criança: “crianças talentosas, motivadas, focadas em resultados e que agem coletivamente” (OCDE; Santillana, 2015, p. 14) para construir uma “criança completa” (OCDE; Santillana, p. 13) que seria, segundo a OCDE, uma criança dotada de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais – feito broches e acessórios que se fixariam aos estudantes através do treinamento socioemocional escolar.

Sobre a ideia de uma criança completa, Magalhães Neto (2019, p.95) destaca que o relatório da OCDE é sustentado por bases teóricas

³⁶ Para medi-las faz alusão à Teoria do *Big Five*. Magalhães Neto (2019) refuta e apresenta a crítica a essa teoria.

[...] provenientes de pesquisadores norte-americanos com ligação ao behaviorismo e ao capital humano, levando ao entendimento que o ensino de competências socioemocionais trata de adequação psíquica e comportamental para os sujeitos se tornarem instrumentos eficientes para a produtividade econômica [...] para a formação de um indivíduo pleno ou uma criança completa, seja lá o que isso signifique [...].

O capítulo primeiro inicia assumindo que o ambiente socioeconômico apresenta desafios que afetam o futuro das crianças (OCDE; Santillana, 2015), entretanto, as investidas de enfrentamento são direcionadas às crianças e aos jovens, não ao contexto. Sob sua própria delimitação, o relatório apresenta a obesidade, o envelhecimento da população, o panorama ambiental preocupante, as desigualdades no mercado de trabalho e a falta de engajamento como alguns dos principais problemas atuais. Para enfrentá-los propõe que é necessário desenvolver “perseverança, o autocontrole e a resiliência” (OCDE, Santillana, 2015, p. 17).

Destaca-se aqui que a obesidade e envelhecimento das pessoas são também apresentados pelo estudo da OCDE sem discussão ou referências a pesquisas de especialistas dessas áreas de estudo. São meramente apresentados como fatores preocupantes que precisam ser combatidos e, se possível, evitados em prol do que denominam “progresso”. Essa forma de apresentação dá margem à uma compreensão a favor de um discurso que o corpo-indivíduo gordo e/ou velho é visto como algo negativo, apontando, assim, para ideais normativos sobre os seres humanos e que estes devam ser fomentados na ação escolar em prol de uma ideia de progresso. Ademais, o relatório, ao lhes apresentarem como “problemas” modernos, os equivale a outras problemáticas do tempo presente, como a dos problemas ambientais, por exemplo, dando-lhes peso semelhante. O sujeito civilizado, segundo o relatório, teria sob controle inclusive sua própria natureza, ou seja, a si mesmo. Vaz (1999, p. 91 e 92), ao versar sobre esporte e o treinamento do corpo lembra de algo importante:

[...] o que temos de natureza em nós, nosso corpo, também é visto como algo perigoso e ofensivo pela civilização, devendo por isso mesmo ser dominado, domesticado, apaziguado. Não há senhorio sobre a natureza externa, sobre o espaço e sobre o tempo, se o que há de natural “dentro” de nós não for primeiro dominado. Ao tornar a sua própria, seu corpo, em objeto de domínio, o ser humano torna-se sujeito, inaugurando uma relação que lhe será determinante, de domínio do segundo em relação ao primeiro [...] O corpo é, em um primeiro momento, o objeto e a vítima preferencial da civilização, cuja história pode ser lida nos anais do crescente processo de controle daquele, e pelo desenvolvimento das técnicas que medeiam esse domínio. (VAZ, 1999, p. 91 e 92)

Não à toa, a proposta do relatório se apresenta com o intento principal de saber quais as competências socioemocionais mais específicas são capazes de impulsionar as perspectivas socioeconômicas dos indivíduos. Deseja saber como isso acontece e quais contextos de aprendizagem são capazes de *modelar* melhor as competências socioemocionais, sendo que estas direcionam-se a serem habilidades relacionadas à empregabilidade, estilo de vida saudável, boa forma, controlar impulsos e estabelecer relações sociais positivas (OCDE; Santillana, 2015).

De igual modo, o relatório quer saber “até que ponto” (OCDE; Santillana, 2015, p. 18) as partes envolvidas com a educação reconhecem a importância - desenhada por ele mesmo, de incentivar as atividades socioemocionais de forma a “contribuir para a prosperidade da sociedade” (OCDE; Santillana, p. 18). Em um texto que se encaminha para um certo alarmismo e convencimento, há o desenho de problemas para conjuntamente apontar as soluções. Magalhães Neto (2019) lembra que

Entendeu-se haver uma intenção deliberada da OCDE e do IAS de acomodarem, através de uma pseudociência, aquilo que acreditam, com o intuito de convencimento das pessoas, culminando em uma deturpação da realidade. Portanto, o estudo cai em retórica ideológica. (Magalhães Neto, 2019, p. 97)

Ao propor que existam emoções, contextos e características corporais melhores do que outras, o relatório direciona-se à uma taxonomia socioemocional³⁷, pois baseia-se em critérios que envolvem diferentes aspectos, entre eles os morfológicos e os comportamentais. Levar em consideração características individuais que podem ser incentivadas por práticas específicas, direcionando-as para que se enfraqueçam ou fortaleçam, torna-se uma espécie de “seleção natural”, de behaviorismos práticos, com reforços de comportamento mais adequados.

Se o trabalho com as competências socioemocionais é colocado sob esse paradigma, a ação da escola se valida substancialmente como espaço de reforços positivos e negativos, de treinamento de comportamento, nos quais as subjetividades, e a dimensão afetiva lembrada pela nota da Anped acima, não têm tanto espaço senão se forem moldáveis em prol dos modelos de mais sucesso.

O estudo também enfatiza que supostamente as competências do século XXI estão relacionadas com criatividade e pensamento crítico (OCDE; Santillana, 2015), sem aprofundar no que compreende como criativo ou crítico. O último seria fruto,

³⁷ Não por acaso, assume que o modelo do *Big Five* (OCDE; Santillana, 2015, p. 35), que lhe fundamenta, se trata de um modelo taxonômico.

portanto, das competências cognitivas e o primeiro das socioemocionais. Por isso, a estrutura de competências proposta é baseada na junção entre as duas categorias de competências distintas, as cognitivas e socioemocionais, o que propõe a cisão entre lógica e sentimento, cujo fundamento encontra raiz no manjado pensamento dualista de separação corpo-mente:

[...] prontamente questiona-se a definição de competências socioemocionais, como “não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais”, porque, conforme sustentam estudos da psicologia social e pedagogia [...] é incorreto dissociar, embora sejam distinguíveis, cognição e afeto/emoção. (Magalhães Neto, 2019, p. 49)

Talvez, a ânsia em estruturar características emocionais das crianças e adolescentes, resida no fato de que a ideia é chegar em categorias de medição para os futuros (já presentes³⁸) instrumentos que predizem “resultados socioeconômicos individuais” (OCDE; Santillana, 2015, p. 37). As categorias emocionais, apresentados no relatório como “fatores de personalidade” são definidos em: “extroversão, amabilidade, conscientização, estabilidade emocional, abertura” (OCDE; Santillana, 2015, p. 37).

As famílias³⁹ das crianças, segundo o relatório, devem assumir grande responsabilidade no desenvolvimento das competências socioemocionais, de forma equivalente às escolas, uma vez que “moldam” muitos dos fatores ambientais que irão influenciá-las. A importância das famílias, reforçada em trechos do relatório, mora no fato de que são elas que “escolhem”⁴⁰ alguns dos fatores ambientais que afetam o desenvolvimento das crianças sob o aspecto socioemocional. O relatório menciona ainda que fatores como escolher a vizinhança (local de moradia), o programa educacional ao qual os filhos farão parte (a escola e suas metodologias) e as características familiares interferem no desenvolvimento das competências socioemocionais, pressupondo, assim, que existem arranjos de vida melhores que outros no que tange a essas questões.

³⁸ Como é o caso do já citado “Instrumento Senna de avaliação socioemocional” PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel; JOHN, Oliver P.; DE FRUYT, Filip. **Instrumento Senna para avaliação socioemocional**: Manual Técnico. São Paulo, Brasil: Instituto Ayrton Senna, 2023. Além do Instrumento Senna, recentemente a UFSC sediou o V Seminário Internacional de Desenvolvimento Positivo através do Esporte cuja programação previa uma mesa redonda, no terceiro dia do evento, sobre Avaliação das Competências Socioemocionais com dois mediadores.

³⁹ O relatório usa o termo “pais” contrariando o uso do termo “famílias” que indica a compreensão de que as famílias podem ser diversas e ter composições distintas além de “pai e mãe”.

⁴⁰ Lembrando que a realidade em países com grandes desigualdades como Brasil, a quem o relatório também se dedica, “escolher” onde morar, onde estudar etc. não se configuram opções reais.

Nesse sentido cabe pensar: a quem se destina a escrita do relatório? Quais países parceiros da OCDE que, sobretudo no contexto atual, sua população tem condições de escolher as condições sociais que vivem? Há, no mínimo, um contrassenso: o relatório defende as competências socioemocionais para uma melhoria das condições sociais de vida, entretanto, para que se fomente essas mesmas competências, é preciso já de antemão ter condições sociais que propiciem escolhas mais eficientes.

A partir e além dessas questões, há que se pensar como um relatório que assim se apresenta é um dos documentos que vai sobremaneira influenciar uma publicação tão importante como a BNCC em um país tão desigual sob o ponto de vista econômico e social como é o Brasil? Como a OCDE se tornou um organismo tão penetrante a ponto de seus documentos terem tanta atuação nas políticas públicas mesmo quando seus preceitos, pesquisas, materiais e relatórios apresentam-se de modo tão universal e distante da realidade de muitos países parceiros, entre eles o Brasil? Nesse sentido, Barbora, Silva e Alves (2023), ao debaterem sobre as influências – no plural, no campo educativo das tendências ditadas pelas agências multilaterais, lembram que

A racionalidade neoliberal já se demonstrou incompatível com práticas que permitam a construção de um horizonte de justiça social, com implicações nocivas para a educação que, conseqüentemente, descaracterizam o trabalho pedagógico e a formação docente, contribuindo para o agravamento de processos de exclusão e de desigualdade educacional. (Barbosa; Silva; Alves, 2023, p. 15).

Na mesma infeliz direção, ao apontar que o programa educacional e as bases pedagógicas das escolas sejam colocadas na perspectiva de “melhor” ou “pior”, entre “mais favorável” ou “menos favorável” para as tão buscadas competências socioemocionais, direcionam a educação escolar para a forma de produtos em uma prateleira, aos quais precisa-se escolher, sob o jugo da oferta-procura. Ou seja, há o direcionamento de uma formação disposta *à la carte* e, sob tal esquema, as escolas que possuem programas robustos sobre as competências socioemocionais tenderão, segundo o relatório, a ser consideradas melhores. Ademais, o estudo desenha um tipo de escola considerado mais adequado e colocam sobre ela um véu redentor, local essencialmente preparatório bem como solucionador de conflitos e problemas

O desenvolvimento de competências não é somente afetado por genes e pelo ambiente, mas também por contribuições da família, escola e comunidade. Os pais assumem grande responsabilidade na formação das competências de seus filhos, uma vez que moldam muito dos fatores ambientais que irão

influenciar seu desenvolvimento (por meio da escolha de vizinhança, programa educacional e características familiares). O impacto que cultura, políticas e instituições têm sobre a formação de competências por meio dos contextos de aprendizagem não deve ser subestimado. (OCDE; Santillana, 2015. p. 38)

Interessante notar que Garros e Ripa (2024), em pesquisa sobre um programa brasileiro de educação socioemocional específico, o *Escola da Inteligência*⁴¹, mostraram que ele se preocupa em criar frentes distintas de fomento para as competências socioemocionais, oferecendo em seu catálogo, serviços, produtos e treinamentos voltados para tanto para as famílias como para escolas, gestores, alunos e professores, atuando como assessoria formativa nas competências socioemocionais.

Nesse sentido, se o próprio relatório da OCDE aponta para bons resultados obtidos através de terceirizações e parcerias entre escola e empresas⁴² na difusão das novas competências, de igual maneira não ficariam necessariamente desassistidas as escolas que não podem fazer contratar programas pagos, pois ele sugere que é possível

[...] adaptar as práticas existentes e introduzir novas práticas com o objetivo de promover competências sociais. Evidências sugerem que as competências socioemocionais podem ser ensinadas em matéria-padrão, como a matemática e a linguagem, se o currículo integrar explicitamente essas competências ao processo de aprendizagem. Isto pode ser feito com a introdução de trabalhos que envolvem a resolução de problemas dinâmicos e interativos, com base na vida real [...] (OCDE; Santillana, 2015, p. 85).

Através de quadros, o relatório ilustra os países-parceiros que incluíram os “valores socioemocionais” nas disciplinas já presentes do currículo⁴³. Ao afirmar que há uma elevação dos números que indicam resultados positivos após o trabalho com as competências socioemocionais, os dados concluem que “[...] legisladores interessados em aprimorar medidas de bem-estar e progresso social do indivíduo podem explorar essa área de desenvolvimento de competências” (OCDE; Santillana, 2015, p. 45) atrelando uma promessa de progresso ao fomento e inclusão das competências socioemocionais nos currículos escolares.

⁴¹ <https://escoladainteligencia.com.br/> Acesso em nov./2024.

⁴² Não menciona, nesse sentido, parcerias entre escola e universidade, tal como denunciam Oliveira; Souza, (2021).

⁴³ O Brasil aparece, na data do relatório, na listagem como um local que incluiu tais valores nas disciplinas de Educação Física e Religião (OCDE: Santillana, 2015).

De um modo geral, enfim, o relatório vai esquadrihar e defender a urgência da implantação das competências socioemocionais através da união de forças com os entes reguladores e a sociedade civil. De maneira sincronizada, a BNCC brasileira entra em ação alguns poucos anos depois, mostrando grande afinidade com os preceitos presentes no relatório. De modo específico, as competências socioemocionais ganham considerável espaço no documento brasileiro, incluídas nas competências gerais bem como em diferentes áreas do conhecimento a reger as ações educativas nas instituições escolares no país.

3.2.1 Ainda sobre o relatório e a BNCC: “investimentos precoces”

Sob o título de “Estudos da OCDE sobre as competências. Competências para o progresso. O poder das competências socioemocionais”, o relatório feito pela OCDE em parceria com a Fundação Santillana, de súbito mostra um registro intrigante da união de três frases que parecem um tanto soltas ou tão somente terem sido aglutinadas de modo que as categorias *poder*, *progresso* e *competências* aparecessem unidas, evocando um léxico apelativo e mercadológico. A BNCC, em comitiva, reflete um dialeto semelhante quando se compromete com uma pedagogia das competências e usa termos comuns ao relatório como ser “resiliente” e “produtivo” e voltada ao “novo cenário mundial” (Brasil, 2018, p. 14). Há que se lembrar que:

No cruzamento da economia com a educação, numa zona de sobreposição lexical, palavras de entendimento, convivência e passagem de uma esfera para outra permitiram uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino. (Laval, 2019, p. 69)

O documento da OCDE afirma que, para as crianças alcançarem sucesso na vida e o progresso social, diferentes partes precisam trabalhar conjunto (OCDE; Santillana, 2015). As peças da engrenagem a qual o documento quer mobilizar são quatro: os pais (o relatório não usa o termo família, como já explicado), professores, legisladores e currículos.

O relatório não faz questão de usar o termo estudantes, optando por termos como crianças e adolescentes, evidenciando que o foco das competências socioemocionais está para além da vida escolar. Contudo, é interessante perceber que o interesse no espaço escolar se dá pelo fato de que à medida que a criança ingressa na educação formal e amplia suas relações para além da casa, o ambiente

escolar torna-se demasiado influenciador. Ou seja, fica evidente no relatório uma valorização do espaço escolar não pelo seu papel como espaço (des)humano, coletivo e capaz de dar acesso aos saberes acumulados e direitos infantis, mas desenha uma ideia de espaço escolar como campo de teste e treinamento para as competências que serão necessárias no tempo mais importante: o futuro. Nele há a possibilidade de *ensaiar* para o palco do trabalho precarizado, incerto e inconstante.

É possível notar, nesse sentido, que há uma constante abordagem centrada no indivíduo: os estudantes são considerados individualmente, não como componentes de coletivos, grupos, identidades culturais etc. Individualmente, propõe-se que as crianças se encontrarão no chão da escola (dentro outros ambientes) e por isso a escola se torna uma das “máquinas” úteis que reunirá as engrenagens que (de)formarão a criança ou o adolescente via *patches* de competências que, presos ao corpo, deveriam ser “capazes” de tornar os estudantes (e a escola) agentes de progresso e sucesso.

No relatório há a constante ideia de que o objetivo é implementar ações em prol do desenvolvimento de cada estudante, mas as investidas se justificam porque “cada uma” forma o “todo”, remetendo à ideia do Capital Humano: “alguns dos impactos negativos podem ser atenuados para evitar perdas de capital humano” (OCDE, Santillana, 2015, p. 40). E, ainda, frases como “investimentos precoces [...] geralmente proporcionam retornos mais altos e duradouros” (OCDE, Santillana, 2015, p. 82) são expressões usadas pelo relatório para falar de pessoas. Ademais, chama de “impactos negativos” as mudanças nas quais os adolescentes passam nessa etapa específica da vida e se refere ao ensino das competências socioemocionais como um investimento que, quanto mais cedo for aplicado, mais retornos dará.

Bueno (2003) em sua análise dos pressupostos da qualidade total (oriunda da administração e do neoliberalismo na educação) identificou que

Desde o início do século, tem sido uma preocupação importante para as empresas capitalistas a pesquisa da psicologia da motivação. Trata-se de conhecer os condicionamentos psicológicos que podem conduzir ao aumento de produtividade, sem que se utilize de meios autoritários de controle, nem do aperfeiçoamento de métodos derivados das teses de Taylor. Em outras palavras, os administradores juntaram-se aos psicólogos para pesquisar técnicas “humanistas” com o objetivo de produzir, sobre os trabalhadores da fábrica e do escritório, um controle mais eficaz, porém, suave. (Bueno, 2003, p. 112).

Seu trabalho pode ajudar a identificar similitudes na análise do relatório, ou seja, percebe-se que dinâmica semelhante pode ser identificada nos escritos e

investidas da OCDE sobre as competências socioemocionais ao buscar criar técnicas supostamente humanistas para o trato com os estudantes. Contudo, diferente de conhecer os pressupostos psicológicos da aprendizagem, as competências socioemocionais se valem de um discurso que deseja usar como justificativa os conhecimentos psicológicos para aumentar o Capital Humano, a eficiência e produtividade.

As competências socioemocionais, expostas no relatório nada parecem ter de “suaves” pois colocam uma ideia bastante normativa de bem-estar. Além disso, ela não é sem pretensões: investir em bem-estar só vale se for possível colher, como resultado, os números desejáveis – ou no caso as características passíveis de fomentar o progresso e o sucesso econômico. Dessa forma, reforça uma espécie de “escola das relações humanas” (Bueno, 2003, p. 111). O relatório mobiliza superficialmente palavras e ideais de humanidade e comunidade, mas suas investidas são no plano individual e não são sem utilidade: espera-se extrair algo (econômico) ao final.

Diante de uma suposta roupagem humanizadora, as competências socioemocionais também se valem de uma ideia holística, integral – tal como se compromete a BNCC (2018) e

A utilização desse termo visa a revestir a busca da qualidade de significados menos vinculados ao lucro capitalismo e mais comprometidos com a comunidade humana, que seria beneficiada com o aperfeiçoamento dos produtos e serviços” (Bueno, 2003, p. 92)

O documento especifica, como já explicado, o período da primeira infância até a adolescência como alvo das ações socioemocionais e os “investimentos” primários não poupariam nem os bebês e crianças de 0 a 6 anos pois os caracteriza como “investimentos precoces” (OCDE, Santillana, 2015, p. 82). Os “investimentos” sobre as crianças de 7 a 14 anos de idade são justificados como forma de compensar “déficits anteriores” (OCDE, Santillana, 2015, p. 82) e comporiam o epicentro das aplicações para o futuro econômico.

A empatia e a intuição, convertidos em pré-requisitos para o sucesso no terceiro milênio somente disfarçam a frieza de uma personalidade pronta a atribuir as causas da exclusão aos próprios excluídos, sob a alegação de que não souberam inserir-se como empregáveis no mercado. [...] Em nome de um futuro perfeito, a barbárie é reproduzida na escola, de forma a minar as já reduzidas perspectivas de resistência do indivíduo frente ao todo. (Bueno, 2003, p. 197-198).

Com expressões como “a literatura econômica denomina” (OCDE, Santillana, 2015, p.80) não fica difícil identificar os pressupostos que interessam ao documento. É interessante perceber que a escrita do relatório lança mão de algumas afirmativas como forma de convencimento ou de humanização das teorias as quais quer defender. Por exemplo: “crianças que tem autocontrole têm mais probabilidade de terminar a leitura de um livro” (OCDE, Santillana, p. 18). O texto do relatório não se empenha em questionar as muitas razões pelas quais crianças pequenas não conseguem terminar a leitura de um livro (levando em consideração fatores como a qualidade do próprio livro, as condições para a sua leitura e/ou, no mínimo, se o estudante tem acesso a um livro etc.). Sob tal dinâmica, organismos como a OCDE, através de seus muitos escritos e materiais, jogam aos ares preceitos para a educação escolar sem, ao menos, complexificar o que se passa na escola. O puçá da BNCC, ao que parece, captou alguns deles. Bueno (2003) novamente ajuda a lembrar que a ideia de uma superação da exclusão que esses organismos se apoiam joga fora a dimensão política e a luta de classes presentes nos processos de ensino nas escolas e seus documentos normativos.

Na página 19, o relatório traz outra frase de impacto, de um outro relatório de sua autoria, datado de 2010, que parece querer sintetizar a eficiência do implemento das competências socioemocionais na escola: “O incentivo às competências socioemocionais pode contribuir para combater a obesidade ao permitir que os indivíduos tenham estilo de vida mais saudáveis, conquistem boa forma, controlem impulsos e mantenham boas relações pessoais” (OCDE, 2010b *apud* OCDE, 2015, p. 19). Com afirmativas dessa natureza, a semente das competências socioemocionais segue sendo espalhada como racionalidade eficaz de combater o desemprego, promover um suposto estilo de vida saudável, de fomentar igualmente a “boa” forma (corporal), o controle de impulsos e manter “boas” relações pessoais.

Ainda sobre esse ponto, apesar de o relatório assumir despretensiosamente que a obesidade é um fator de risco para a propagação de doenças e não uma doença em si, o documento, ao mesmo tempo e contraditoriamente, a coloca como um “problema” e não uma característica humana. Desprovida de sua complexidade política e social, pressupõe que o enfrentamento da obesidade como fator de risco para doenças deva ser pessoal e direciona ao campo das competências adquiridas (agora pedagógicas) para evitá-la, tão somente, de modo a não atrapalhar o que entendem como progresso.

Sobre progresso, há que se mencionar que é Benjamin (1987) quem, nas *Teses sobre o conceito da história*, vai chamar atenção a “um conceito dogmático de progresso” (Benjamin, 1987, p. 4), como se este fosse uma trajetória contínua e natural ao ser humano. Compreender progresso como algo essencialmente bom, que impele os sujeitos sempre à frente, é não se dar conta que, na sua própria marcha, nos modos que a sociedade se organiza, há potencialmente barbárie e retrocessos⁴⁴. Ademais, é compreender uma superioridade do presente – e do futuro, em relação ao passado, como advertiu Matos (2008) anteriormente.

Além do ponto sobre obesidade, o relatório aponta que “as competências socioemocionais melhoram resultados econômicos e sociais, ocasionando mudanças de comportamento e estilos de vida em hábitos como beber, fumar e comer demasiadamente” (OCDE, Santillana, 2015, p.63), inclinando a um ideal normativo também sobre as características físicas das pessoas, hábitos e costumes.

Sob o otimismo de uma natureza humana inteiramente avessa os instintos de destruição, a barbárie encontra as condições da sua reprodução na ausência de auto-reflexão sobre tais impulsos. Da mesma forma, a apologia da liderança, revestindo-se de maturidade emocional e humanismo, é regressiva e infantilizante, pois desincumbe o ego de um exame racional das contradições. **Sob a integração holística consolida-se a falsificação da consciência enquanto modelo para o pensamento.** Uma educação voltada para a excelência, como defendem os pregadores da qualidade total, vem somente endossar esse quadro de alienação, **reforçando justamente as tendências que uma educação contra a barbárie deveria combater.** Dessa forma, o culto da liberdade do cliente educacional em uma realidade não livre revela a sobrevivência do fascismo em um mundo que pretende tê-lo superado. (Bueno, 2003, p. 196 grifo nosso).

Em outras palavras, a preocupação com índices de saúde expostos pelo relatório tem relação com o fato de que a suposta falta de saúde impede a insistente ideia de progresso do relatório, impondo uma ontologia normativa, de natureza humana dominada para ser mais adequada, idealizada, como já advertiu Vaz (1999), citado nesse trabalho.

Ademais, tais preocupações no relatório deflagram “figurinhas” repetidas sobre os assuntos educacionais haja vista o movimento higienista da metade do século XIX e início do XX⁴⁵ (Rocha, 2005), cujas estratégias reconfiguraram os modos de ser

⁴⁴ É o anjo do quadro de Klee, mencionado por Benjamin, quem enxerga, perplexo, uma catástrofe onde todos enxergam uma cadeia de acontecimentos harmoniosos e concatenados. O autor chama de progresso a forte tempestade que, supostamente vinda do paraíso e direcionada ao futuro, direciona a todos (Benjamin, 1987).

⁴⁵ A autora se refere aos livros “A higiene na escola (1902) e Higiene Escolar Pedagógica (1917). (Rocha, 2005, p. 92).

escola no Brasil bem como o trabalho pedagógico de forma fulcral, com heranças possíveis de serem vistas até hoje, prescrevendo um modo de ser escola.

Produzir um espaço próprio para as práticas pedagógicas, redefinir o emprego do tempo, adequar os móveis, os materiais escolares às dimensões do corpo infantil, conformar os métodos e processos de ensino aos padrões higiênicos, elaborar dispositivos de normalização, com vistas a prevenir e corrigir deformidades físicas e intelectuais das crianças, assegurando-lhes saúde plena. (Rocha, 2005, p. 92)

Corrigir deformidades, modos de conduta e indicar métodos de ensino mais promissores se materializaram de forma renovada com as competências socioemocionais apregoadas pelo relatório. Nesse mesmo sentido, a cantilena do relatório vai mencionar também o *bullying* e apresentar como uma das formas de enfrentamento diante das violências que assolam o convívio humano a proposição de mudar a “vítima” - seja emagrecendo-a ou fortalecendo. Nas suas palavras:

As competências socioemocionais podem não apenas reduzir a probabilidade de as crianças se tornarem autoras de agressões, mas também permitem que não sejam vítimas delas. [...] Competências socioemocionais impactam a vitimização. (OCDE, Santillana, 2015, p. 60)

Cabe ressaltar que, as reflexões e conexões aqui suscitadas não colocam em xeque as condições miseráveis que muitas crianças chegavam à escola nos tempos que analisou Rocha (2005), e chegam ainda hoje nas mais diversas escolas públicas brasileiras. Por isso, cabe aqui o registro do exercício dialético de se ser avesso a análise de tudo o que é isolado (Adorno, 1951) e, dentro da coisa analisada, ir além dela para perguntar se: estariam as competências socioemocionais apregoadas pela OCDE e BNCC em forma de conteúdos escolares impondo uma nova higiene escolar?⁴⁶

O relatório sobre as competências socioemocionais da OCDE parece ir nessa linha tendo em vista que as cartilhas higiênicas de outrora estavam preocupadas com fatores bastantes abrangentes, seja com a prescrição de exercícios ginásticos, seja com a ventilação e arquitetura dos prédios escolares e até aos métodos de ensino e aprendizagem⁴⁷ que, por sinal, também eram inspirados em preceitos e exemplos de

⁴⁶ Diante disso, há que se concordar com Valente Neto (2022), quando ele recorre a Patto (2007) para relacionar as competências socioemocionais com as prescrições higiênicas do período imperial brasileiro como estratégias políticas de docilizar e encaixar os indivíduos na engrenagem social. (Patto, 2007 *apud* Valente Neto, 2022).

⁴⁷ “Aos educadores não deveria parecer estranha a intervenção da higiene, mesmo em relação a questões que mais tarde passarão a ser consideradas de natureza eminentemente pedagógica, cabendo antes repensar o seu trabalho em função dos preceitos higiênicos, na medida em que, da

países do norte global (Rocha, 2005), tal como é possível identificar no relatório da OCDE.

Portanto, cabe destacar que o relatório, ao seguir essa linha, vai se encaminhar às atividades esportivas e artísticas como meios – curriculares e extracurriculares, para promover as competências socioemocionais⁴⁸:

Espera-se que essas atividades [esportistas e artísticas] influenciem positivamente as competências socioemocionais dos alunos, ao mesmo tempo que auxiliem no desenvolvimento acadêmico, cultural e físico. Participar de atividades esportivas, oficinas de arte ou de teatro pode elevar o número de competências socioemocionais, incluindo disciplina, capacidade de trabalho em grupo e curiosidade” (Covay; Carbonaro, 2010 *apud* OCDE, Santillana, 2015, p. 84)

Componentes curriculares como Arte e Educação Física, sob a perspectiva proposta, não ganham validade no fomento dos conhecimentos que lhes fundam e que mobilizam (enquanto saberes humanos), mas sua presença é justificada majoritariamente como *meio* de fomentar o conteúdo principal defendido pelo relatório: as competências socioemocionais⁴⁹. Cabe perguntar: a inserção das competências como conteúdo dos demais componentes curriculares/disciplinas também seguiriam esse mesmo propósito? Reduziria os saberes das Ciências Humanas, Ciências Naturais, Linguagens⁵⁰ a meios de fomentar as competências socioemocionais, hierarquizando-as?

Em meados do relatório há a sugestão explícita da incorporação das competências socioemocionais ao currículo principal (OCDE, Santillana, 2015), apontando para uma suposta flexibilidade no uso de “suportes” para ajudar a ensinar

articulação entre higiene e educação, resultaria o equilíbrio entre o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos. (Rocha, 2005, p. 96)

⁴⁸ Interessante mencionar que o documento coloca a Educação Física como sinônimo de esporte no texto – o que talvez deflagre uma perspectiva parcial área do conhecimento. Ao fazer menção aos estudos na área, usa estudos e dados de outros países. Numa tradução do relatório ao português do Brasil, como país parceiro, o relatório não se preocupa em fazer uma discussão que dialogue ou baseia-se nos estudos da área no Brasil - que não são poucos. O mesmo movimento parece acontecer com a Arte e com a menção do fomento da participação por parte dos estudantes em conselhos estudantis em prol do fomento das competências socioemocionais.

⁴⁹ Em abril de 2025 a UFSC foi sede do “V Seminário Internacional de Desenvolvimento Positivo através do Esporte” que, dentre os seus objetivos, propôs o incentivo à criação de política esportivas no desenvolvimento de “habilidades para a vida” através do esporte, incluindo neste, o esporte que se manifesta como conteúdo escolar - sobretudo nas aulas de Educação Física. Uma das palestras previstas na programação evento teve o título “Avaliação de Habilidades Socioemocionais”. Alguns dos trabalhos presente nos anais do evento, as competências socioemocionais são mencionadas e incentivadas e tal fomento é justificado pela presença delas na BNCC. Disponível em: <https://www.sidpje2025.com/pt> Acesso em 3 de jul. de 2025.

⁵⁰ Usando a própria divisão e nomenclatura das áreas que propõe a BNCC (2018).

competências socioemocionais uma vez que nem todos os professores e sistemas educacionais poderão saber como ensiná-las aos moldes que eles desejam:

São poucos, porém, os sistemas educacionais que oferecem orientação detalhada sobre a maneira de aperfeiçoar o desenvolvimento socioemocional. Assim sendo, escolas e professores têm flexibilidade para preparar as aulas. Professores inseguros, porém, podem não saber a melhor forma de ensinar as competências (OCDE, Santillana, 2015, p. 96).

Não por acaso e à essa altura, o teor do documento torna-se repetitivo: reafirma informações, preocupa-se em apresentar gráficos e dados, diminuindo o texto dissertativo em si e superabundando em exemplos de países que aplicam as competências socioemocionais como formas de evidenciar “cases de sucesso” buscando reforçar a racionalidade mercantil da educação que consolidam. As informações são apresentadas por meio de frases, títulos e subtítulos afirmativos, imperativos que lembram a linguagem da propaganda que passa a impor as competências socioemocionais pela insistência e convencimento.

Bueno (2003), ao analisar a educação sob os ditames da qualidade total à construção de uma pedagogia sem sujeito, aponta a uma dinâmica que pode ser identificada no(s) documento(s) da OCDE:

Isento de questionamentos sobre seus efeitos sociais e políticos, o progresso técnico é automaticamente validado enquanto meio indiscutível de aperfeiçoamento da humanidade. Como não nos cabe questionar os benefícios da busca de perfeição de produtos e serviços, também não se sujeita à dúvida o sistema como um todo. Da mesma forma, o discurso da qualidade total não se detém em examinar a validade dos critérios que definem as reais necessidades reveladas pelas pesquisas de opinião, **aceitando o imediatismo dos dados como índice da verdade, sem levar em conta seu comprometimento com uma racionalidade que se restringe à adesão ao existente.** (Bueno, 2003, p. 63-64 grifo nosso).

Pelo jeito, a articulação entre saúde, bem-estar e educação propagadas pelas competências socioemocionais do relatório da OCDE e Fundação Santillana (2015) visam o desenvolvimento econômico sobretudo, conforme afirmado anteriormente, não a emancipação ou autonomia dos sujeitos humanos como pode parecer em um primeiro momento. A direção parece contrária. Em nome de uma racionalização do trato com os estudantes e do saber escolar, uma semiformação socioemocional ganha espaço nos conteúdos escolares justificada pelas necessidades supostamente humanizantes do futuro, mas que, em tese, frutificam-se em preceitos violentos

(Valente Neto, 2022). Consolida-se, assim, uma racionalidade reificadora à serviço não do cuidado de si mesmo, mas à serviço do Capital.

4 SEMIFORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E AS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA NOS ANOS INICIAIS: SEGUINDO AS PEGADAS DO CURUPIRA

Diferentes áreas do conhecimento, segundo a BNCC (2018), trazem as competências socioemocionais incluídas nas suas competências específicas, além da evidente inclusão das competências socioemocionais em três das dez competências gerais da educação básica mencionadas na introdução dessa dissertação. Segundo tal curso, evitar, atenuar, corrigir e modificar os comportamentos, afetos e atitudes dos estudantes desde a entrada na Educação Básica são signos pedagógicos capazes de trazer progresso, empregabilidade, bem-estar e saúde⁵¹.

No interesse em “humanizar” as relações *da* e *na* escola dos Anos Iniciais, já se faz presente o interesse pelo mundo do trabalho e, nesse contexto, o currículo ganha outro motor. O combustível curricular é supostamente dar os broches socioemocionais aos estudantes num contexto austero e marcado pela forma mercadoria. Uma criança bem resolvida, sem “fios soltos”, não representa um adulto ameaçador na sociedade de hoje e de amanhã e, da mesma forma, representa a “garantia” da manutenção do projeto de sociedade que está em curso. Se bem treinada na formação socioemocional para o trabalho (ou para a falta dele), como brinde, a criança será premiada com boas relações, boa saúde etc. e muito pouco do contexto precisará ser, de fato, alterado em termos de sua estrutura administrada pelo Capital.

A presente seção avança na discussão disparadas pelos documentos da seção 3 de forma a atingir o objetivo específico: problematizar sobre (algum)as implicações das competências socioemocionais para a escola dos Anos Iniciais, tencionando-as como caminhos semiformativos. Diante disto, há que se lembrar porque a Teoria Crítica da Sociedade serve como pressuposto teórico para a análise no campo educativo. Com Bueno (2003) é possível lembrar que

A Teoria Crítica se revela instrumento importante para a análise educativa por nos apresentar o processo histórico de constituição da razão em sua dialética. [...] A abordagem frankfurtiana permite pensar o paradoxo da superabundância de bens e da miséria material crescente, peculiares à

⁵¹ Nesse sentido, fundamenta-se na pesquisa de Garros; Ripa (2024) na qual analisam o programa de educação socioemocional *Escola da Inteligência* e levantam que uma das chaves para a venda de seus produtos é a promessa da relação do uso do programa em escolas e famílias com uma ideia de saúde. Inclusive, no programa analisado, as autoras explicam que há o (ab)uso de personagens e jogos nos quais as crianças e os professores devem se identificar com características saudáveis ou não saudáveis dos personagens criados pelo programa.

história do capitalismo, enquanto resultado da própria racionalidade que o sustenta. (Bueno, 2003, p. 23-24)

Segundo esse mesmo autor, a denúncia frankfurtiana nos ajuda compreender que a crise e as problemáticas advindas com o encantamento do mundo e com a “razão” não podem ser resolvidas tão somente com uma suposta “humanização” do capitalismo – como propõem as competências socioemocionais. Essa se configuraria como uma falsa reconciliação (Adorno; Horkheimer, 1985).

Como alegoria, é possível lembrar que também é falsa a direção do rastro deixado nas matas pelo *Curupira*, personagem da mitologia indígena sul-americana, cujos pés, voltados para trás, indicam, em suas pegadas, um caminho contrário a que ele toma. No ludíbrio temporário aos malfeitores das florestas, a astúcia do *Curupira* nos ajuda a elucidar que os rumos indicados pelas competências socioemocionais, inseridas como conteúdos disciplinares para a escola brasileira, parecem ser emancipadores e potencializadoras, mas, ao final, revelam-se um retorno ao mito (Adorno; Horkheimer, 1985). O suposto exercício de crítica e de autonomia que elas apregoam, conduz ao caminho contrário e, como apontou Bueno (2013), o foco em inteligência emocional como um ideário a ser formado no espaço escolar desemboca em personalidades contrárias à crítica de pensamento.

Adorno (1992, p. 50) falava, à época perversa que escrevera os contundentes aforismas das *Minima Moralia*, em uma “economia da alma”. O autor explicava que, nos campos de concentração e no caminho que culminava nos terríveis e vilipendiosas câmeras de gás, pouco humano era apresentar às vítimas certa gentileza sem mudar o destino que lhes aguardava e dizia que:

Assim como a velha injustiça não é alterada pelo emprego maciço e generoso de luz, ar e higiene, mas, sim, precisamente encoberta pela saúde interior de nossa época que consiste em ter bloqueado a fuga para a doença sem alterar em um mínimo a sua etiologia. (Adorno, 1992, p. 50)

Ao falar em “força de cadáveres preparados”, Adorno (1992, p. 51) mencionava que humanizar padecentes, quase como quem ceva um leitão às vésperas do forno, é ineficaz. Nesse sentido, a reflexão sobre as competências socioemocionais apresenta uma perspectiva que tenta delimitar tais competências como possíveis formas novas de crises da racionalidade danificada.

Nas linhas a seguir, pretende-se continuar oferecendo resistência ou, ao menos, alguns contrapontos de tensão diante de uma impositiva agenda educacional que se impõe como humanizadora, mas que se revela estar no rumo contrário.

4.1 SEMIFORMAÇÃO À LA CARTE NOS ANOS INICIAIS: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO PRODUTOS NA PRATELEIRA

É em um dos fragmentos da *Dialética do Esclarecimento* que Adorno e Horkheimer (1985) vão explorar o particular fenômeno da indústria cultural. Ao alterar um estado de coisas, ela se torna o substrato da semiformação. Por ser, também, indústria – mas não só, a forma mercadoria ganha *status* capaz de cooptar todas as coisas, inclusive àquelas que deveria ser fruto da consciência livre e pulsões dos sujeitos. Por guardar resquícios de cultura, sobrevive também às custas do lastro que mantém com as coisas humanas.

Como uma tendência que ganha terreno à força, a forma mercadoria se torna a forma mais predominante da produção e do controle social. Por assim ser, o modelo empresarial sintetiza o modelo racional atual, tornando-se o modo mais naturalizado de ser e organizar um estado de coisas, estendendo-se como molde a todas as outras instituições humanas pois “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da Indústria Cultural” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 104).

Destarte, a educação escolar, desde o início da Educação Básica, parece não conseguir fugir de tamanha inundação e, além de submersa, de certo modo, ainda subsiste ao também servir como combustível à indústria cultural. Se em algum momento a instituição escola conseguiu se aproximar de ser vetor de emancipação e crítica, parece que, por ora, sequer precisa ser identificada assim e até mesmo essas duas categorias, sob a força da face semiformativa da indústria cultural, ganharam certa diluição. À escola dos Anos Iniciais não basta mais ser “só” local onde há acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, há imposição de - tanto ela como os próprios conhecimentos, de serem identificados tão somente como marca, embrulho, metodologias específicas, abordagem “assim” ou “assado” que serão aderidos pelos clientes-alunos (Bueno, 2003).

Nessa lógica, aos professores e estudantes não bastam ser “só” docentes e discentes: são produtos (Saviani, 2008), consumidores, operadores e testadores de uma indústria que segue “a todo vapor” - talvez, pela presença de tanto vapor e

fumaça que a visão permaneça prejudicada, algumas luzes extras precisam ser acessas, constelações reveladas.

Garros e Ripa (2024) em pesquisa que também analisa a *Escola da Inteligência*, um produto de educação socioemocional que se ramifica em outros em muitos outros produtos virtuais e físicos (Garros; Ripa, 2024), mostram a grande sorte de acessórios e subprodutos que um único programa pode ofertar aos que lhes aderem. Elas explicam que:

O programa prevê adoção aos materiais didáticos destinados para todos os níveis de ensino da educação básica, com especificidades de acordo com a faixa etária, em formato de apostilas com ilustrações e atividades, workshops e propostas de dinâmicas a serem feitas com os alunos. O programa pode ser aplicado dentro de alguma disciplina que já esteja prevista no currículo ou na criação de uma novo componente curricular. (Garros; Ripa, 2024, p. 12).

Assim como a *Escola da Inteligência* muitos outros programas são vendidos e propagados no Brasil e se encaixam nas recomendações dadas pelo relatório da OCDE e refletidas na BNCC, como já citado no presente trabalho. A supracitada pesquisa aponta para a urgência da reflexão que o campo educacional deve fazer diante da revoada dos produtos de educação socioemocional uma vez que, muitos deles, são comprados por redes de ensino, em especial nos anos iniciais, e adotados no território brasileiro.

Convém refletir o que isso revela sobre essa seara, pois, ao pensar o campo educacional como o campo que tensiona as relações – seja das pessoas entre si e delas com o mundo e o conhecimento sistematizado, há que se analisar o quão danificadas se colocam essas relações para se pensar seus direcionamentos, possibilidades e limites. (Garros; Ripa, 2024, p. 22)

Refletir sobre os danos que envolvem as relações com o conhecimento sistematizado e mobilizado no espaço escolar no presente tempo pressupõe considerar a tendência de que as escolas dos anos iniciais (em suas redes de ensino, bem como seus profissionais gestores, professores, além de famílias e estudantes) estão diante de uma grande “prateleira” de serviços educacionais que podem ser escolhidos, comprados e “aplicados” – alimentando um novo filão de mercado para a conhecida etapa da alfabetização. Ademais, é preciso considerar o fato de que a simples adesão a tais produtos esteja sendo considerada formação e, portanto, se faz necessário refletir a respeito das identidades inculcadas aos sujeitos educacionais (Garros; Ripa, 2024).

Convém mencionar que o avanço de produtos, bens e serviços educacionais que estão na pauta do dia das pedagogias ativas não só diz respeito às competências socioemocionais, mas em outras áreas do conhecimento⁵² cujas ofertas acumulam-se nas prateleiras do mercado educacional. Em outras palavras, sejam quais forem as competências que precisam ser mobilizadas nas salas de aula dos anos iniciais, haverá um determinado produto à espera de ser consumido para dar cabo das modernizações e demandas de um novo porvir.

Sobre esse aspecto, há que se referir a um outro relatório, o da *Microsoft*, datado de 2018, sob o título “*A sala de aula de 2030 e o aprendizado para a vida: a tecnologia indispensável*”⁵³ que anuncia a necessidade do fomento das competências digitais associadas às competências socioemocionais como forma de preparar os estudantes para o futuro. Aos moldes do relatório da OCDE analisado aqui (instituição a qual o relatório da *Microsoft* também faz menção) e com uma linguagem bastante objetiva, é possível identificar o alinhamento dessas duas correntes de competências, as digitais e as socioemocionais, em prol da empregabilidade no mundo em constante transformação da sociedade administrada.

A *Microsoft*, através de seus próprios materiais e seu prestígio no mercado das tecnologias digitais, apresenta sobre quais prateleiras os novos e necessários produtos serão expostos: as suas. As muitas tecnologias que oferecem seriam o suporte ideal para o encontro e o fomento das competências do futuro próximo, sob o ícone de uma nova abordagem, ainda mais eficiente e alinhada a agenda 2030⁵⁴. Nas suas palavras:

Como podemos repensar as abordagens de ensino e aprendizagem que oferecem aos nossos jovens as habilidades e o apoio que precisam com

⁵² Na matemática, por exemplo, há o programa *Innovamat* que dá suporte e materiais para o ensino de matemática. Disponível em: <https://www.innovamat.com/pt-br/> Acesso em: 25 mai. 2025.

⁵³ Fruto de uma pesquisa elaborada por Microsoft e o *Mc Kinsey & Company's Education Practice*, disponível em: <https://info.microsoft.com/rs/157-GQE-382/images/PT-BR-CNTNT-Whitepaper-Education-Class-of-2030-report.pdf> Acesso em: 25 mai. 2025.

⁵⁴ “A Agenda 2030 é um compromisso global construído pelos 193 Estados-membro da ONU expresso na Resolução 70 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de setembro de 2015, intitulada “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Estabelece um horizonte de possibilidades para a transformação do modelo de desenvolvimento sustentável nas dimensões econômica, social e ambiental, considerando o contexto e as prioridades dos países e localidades. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), são parte da Agenda 2030, e expressam a partir de metas e indicadores caminhos para a construção de um modelo de desenvolvimento que seja mais sustentável e inclusivo. Os 17 ODS estão focados na melhoria da qualidade de vida das pessoas e na conservação e proteção do planeta, visando promover prosperidade e fomentar parcerias para se alcançar a paz no mundo”. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/cnods/agenda-2030> Acesso em 24 jun. 2025.

urgência? A aprendizagem personalizada, otimizada e aprimorada pela tecnologia desempenhará um papel essencial na mudança de um modelo de educação impulsionado por cursos e currículos padronizados para um modelo personalizado centrado no estudante para atender as necessidades individuais com uma grande ênfase nas habilidades socioemocionais. (Microsoft, 2018, p. 4).

Fica evidente a ideia de que as ações em sala-de-aula sejam viabilizadas por acessórios que visam dar o "apoio" pedagógico trazendo um "modelo de educação impulsionado por cursos e currículos padronizados para um modelo personalizado" (Microsoft, 2018, p. 5). O vínculo das competências socioemocionais com as competências digitais é selado pela necessidade apontada pela *Microsoft* de ferramentas que apoiem a aprendizagem personalizada, para, inclusive, aprimorá-las. Por isso, "Os especialistas estão chamando esta ideia de 'Netflix de currículos', permitindo que professores encontrem conteúdo mediante pedido e que atenda aos padrões e seja relevante para os estudantes como pessoas." (Microsoft, 2018, p. 22).

Para garantir uma personalização da educação, a abordagem mais adequada seria a de oferecer um *menu*, aos moldes das plataformas de *streaming* – tal como mencionado na introdução do presente trabalho, com as competências e habilidades que podem ser escolhidas à moda das necessidades de quem as consome. Tal moldura esquadrinha, assim, as definições que a escola do futuro deve ter: cada vez mais um projeto individualizado e personalizado, revelando um certo "esquematismo de procedimento" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 102).

Sob tal esquema, supostamente as escolas que lançarem mão dos produtos mais tecnológicos e completos de competências (socioemocionais ou não) alçarão o *status* de entregar uma melhor formação, definindo um tipo de escola considerada mais adequada. Nesse sentido, infere-se que quem não tiver aderido à elementar direção do caminho do desenvolvimento, considerar-se-á pouco esclarecido uma vez que é nesse rumo que as pegadas do futuro apontam segundo a OCDE.

A dinâmica coesa da indústria cultural (Adorno; Horkheimer, 1985) é perceptível, sobretudo, pelo conjunto de produtos educacionais que mobilizados de forma associada, complementam-se entre si. Diante de configurações que colocam a possibilidade de um currículo e uma experiência (semi)formativa que se implementa via um cardápio personalizável, as palavras de Adorno e Horkheimer (1985) parecem ganhar um fôlego novo pois

Tudo se passa como se uma instância onipresente houvesse examinado o material e estabelecido o catálogo oficial de bens culturais, registrando de

maneira clara e concisa as séries disponíveis. As ideias estão inscritas no céu cultural [...] (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 111).

Eis que o catálogo oficial de bens culturais é materializado pela oferta de programas educacionais que esquadrinha quais deles devem ser consumidos sob um ideal de liberdade. Nesse sentido também é possível recorrer novamente a Bueno (2003) que explica que:

A abordagem neoliberal sobre a educação abandona, portanto, os referenciais da cidadania e da emancipação do sujeito, substituindo-os pela liberdade do consumo educacional à disposição dos clientes. Seu reducionismo delimita antecipadamente os conteúdos culturais a serem consumidos, na medida em que rejeita outras visões de mundo que não sejam aquelas pré-definidas pelo *status quo*. (Bueno, 2003, p. 83).

Tal definição feita de antemão dos conteúdos educacionais possíveis de serem ofertados nos catálogos, deforma de modo essencial a experiência formativa, pois a ela restaria apenas o consumo desses produtos, ou seja, basta seguir as trilhas e sugestões feitas pelas “equipes de produção” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 103). Os próprios produtos educacionais, em virtude de sua constituição objetiva acirrada, enfraquecem a imaginação e espontaneidade – as coisas do espírito (Adorno, 2010).

Adorno e Horkheimer (1985), quando explicam sobre os filmes como o produto mais característico da indústria cultural, admoestaram ao fato de que tais produtos eram capazes de trazer consigo uma certa violência, dado o pouco esforço que pediam da atividade intelectual. Vale a inferência de que a formação via pacotes e produtos em prol das competências siga dinâmica semelhante: os dados já vêm mastigados, as conclusões dadas e direcionadas, não havendo o que tirar, acrescentar, tão somente deixar-se ser conduzido, uma “barbárie estilizada” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 106).

Ademais, ao garantir que os pacotes prontos sejam vendidos às escolas e às redes de ensino, em especial nos anos iniciais, foco do trabalho, igualmente é possível prever e garantir a eficácia dos instrumentos de avaliação socioemocional que quantificam e medem a evolução das “aprendizagens” socioemocionais. A “venda casada” garante que, dentro desses instrumentos, os estudantes sejam classificados e, ao fim e ao cabo, o produto comprova-se a si mesmo: uma vez medidas as competências alcanças, mensurar-se-á, também, quais produtos ainda “faltam” ser consumidos e provar-se-á a “eficácia” deles. Eis novamente a coesão e coerção da indústria cultural.

Tamanho esforço em medir e classificar as crianças segundo as competências socioemocionais que apresentarem, leva a crer que não há outra razão senão a de classificar e rotular os sujeitos para encaixá-los em algum nível ou perfil.

O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level**, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricados para o seu tipo. Reduzidos a um simples material estatístico, os consumidores são distribuídos nos mapas dos institutos de pesquisa (que não se distinguem mais dos de propaganda) em grupos de rendimentos assinalados por zonas vermelhas, verdes e azuis. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 102).

Outra característica da indústria da cultura perceptível no implemento da oferta e procura de pacotes educacionais é que ela dá fim a toda nuance particular. As coisas que teriam a possibilidade de terem resguardas certa originalidade e genuinidade, como uma sala de aula dos Anos Iniciais por exemplo, cada vez mais ganham uma dinâmica pouco espontânea e bastante protocolar ao seguir a trilha dos produtos.

Cabe destacar que não se compreende aqui, tampouco se empreende, uma negação das rotinas ou da dimensão da técnica presente nos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, o esforço é de lançar luz ao fato de que há uma predominância da *forma* em detrimento do conteúdo da *obra* educacional. Era também sobre esse aspecto que se referiram Adorno e Horkheimer (1985) na *Dialética do Esclarecimento*: a indústria cultural tem a capacidade de dar fim a toda nuance particular e, aquilo que poderia ser mais genuíno, é aniquilado pelo todo, fazendo a obra ser substituída ou ser menos importante do que a sua forma.

Ainda na mesma reflexão sobre a integração de uma certa espontaneidade no esquema da indústria cultural, é no texto “*Educação – para quê?*” fruto da interlocução de Becker e Adorno, que é possível encontrar mais pistas que podem ajudar a refletir sobre esse aspecto. Ambos os autores, em diálogo, fazem referências a fomentar um modo de educação que não deixe de lado aquilo que é espontâneo, criativo (Adorno, 2022). Apesar de essas serem expressões usadas por Becker, Adorno também as suscita quando menciona o exemplo de uma criança que, a despeito de estar em um determinado lugar da casa, sua atenção não está no que se passa nesse cômodo - como lhe pedem seus pais. Sua atenção está em outra melodia, tocada fora do cômodo. Ou seja, o que Adorno se refere com esse exemplo é que, mesmo que seja

imposto algo aos sujeitos, o que retém suas inclinações internas é algo que só pode vir de si mesmo (Adorno, 2022).

É também neste ponto que Becker pergunta a Adorno (2022) como um processo de espontaneidade e conscientização dos estudantes poderia se (inter)relacionar - sendo essa uma das perguntas mais pertinentes no que tange a reflexão dos “para quê?” dos processos educacionais. Adorno (2022), na ocasião, responde sobre seus receios, mas destaca algo que parece fulcral ainda hoje para a compreensão do objeto das competências socioemocionais: para ele, o defeito mais grave que a escola pode ter é a falta de “aptidão para a experiência” (Adorno, 2022, p. 163).

Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente a mesma, do rancor frente àquilo que são privadas. [...] essa aptidão à experiência constitui propriamente um pressuposto para o aumento do nível de reflexão. Sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão”. (Adorno, 2022, p. 163).

Na superficialidade da experiência, há a superficialidade da reflexão e vice-versa, confirmando o potencial semiformativo das competências socioemocionais que se implementa na semi-reflexão e na superficialidade da experiência que propõem, como já mencionado. Ao dar cabo de programas de educação socioemocional, Garros e Ripa (2024) destacam que os professores ficam submetidos a tão somente a aplicar os modelos. Também a *Microsoft* sugere que, diante das tecnologias à disposição, como uma bandeja a “servir” os conhecimentos, a figura do professor se justificaria predominante como quem vai *animar* o processo de “aprendizagem” através da mobilização das competências socioemocionais. Segundo a *Microsoft* (2018), tal configuração de nada diminuiria a importância do papel do professor.

Contudo, salienta-se aqui que diante das competências socioemocionais como conteúdo escolar, o papel do professor se altera substancialmente: a mediação dos saberes e conhecimentos é entregue à tecnologia, à máquina, e “os estudantes precisam que os professores adaptem e apliquem as capacidades humanas de forma distinta para pensamento crítico, consciência contextual e empatia”. (Microsoft, 2018, p. 18). Às professoras e professores caberia o papel de “ocupar o sentido dos homens” Adorno; Horkheimer, p. 108).

Além da alteração do papel dos professores⁵⁵ frente aos estudantes e aos currículos, parece haver também uma certa ideia romantizada da docência, como se ela também não fosse vetor de violências ou fosse vítima de tantas outras no seio do espaço escolar.

Valendo-se das ideias apresentadas por Zuin (2015), ressalta-se a marcante presença de produtos digitais dando cabo da mediação entre alunos e conhecimento fortalece um “*ethos* maquínico-instrumental” (Zuin, 2015, p. 755), no qual, tão somente conectar-se ou consumir um produto educacional (como fortalece o discurso da OCDE e outros) torna-se sinônimo de aprender e ensinar.

Dessa forma, consolida-se uma cultura (escolar) de simulação da aprendizagem na qual “[...] tal experiência é tão tecnologicamente mediada que estes simulacros se apresentam como se fossem o próprio real e não representações dele derivadas” (Zuin, 2015, p. 758) afirmando que o novo modo de aprender estrutura uma espécie de “bricolagem” (Zuin, 2015, p. 747) de conhecimentos.

Com Saviani (2008), infere-se que essa centralidade dos meios – mesmo que não assumida, impõe que o professor e o aluno ocupem posição marginal na qual estes desempenhem um papel de meros operadores “[...] de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais” (Saviani, 2008, p. 380) – as tecnologias ofertadas por grandes *Big Techs*⁵⁶ e empreendedores de competências.

A relação escola-família, de igual modo, se focarmos nas primeiras etapas da Educação Básica principalmente, parece ganhar contornos novos uma vez que a educação escolar é consolidada pela identificação com mercadorias cujos produtos registrados precisam encontrar características fiéis na “entrega final”, ser um produto reconhecível. O processo de ensino-aprendizagem, diante de tal perspectiva, poderá estar fadado ao colapso, a entregar “produtos” com muitos defeitos e falhas uma vez que o horizonte da semiformação socioemocional proposta não prevê a complexidade dos espaços escolares e das relações humanas que se estabelecem nele, tampouco prevê as muitas formas que os estudantes driblam o que lhes é proposto. Quando a

⁵⁵ Sobre a perspectiva do papel docente diante da efetivação das competências socioemocionais, novas pesquisas seriam bem-vindas, sobretudo se considerar a reflexão já feita por Zuin (2015) a qual levanta que, em tempos de cultura digital disseminada, há alterações decisivas nas relações professor-aluno.

⁵⁶ Aqui refere-se às maiores empresas de tecnologia, o grupo GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft) devido aos seu impacto no mercado e economia global.

escola dos anos iniciais não conseguir “entregar” “produtos” finais sem “defeitos”, mais do que nunca, a esses será fadada a insígnia de *outsider* (Adorno; Horkhemeir, 1985) – ampliando as desigualdades e classificações dos estudantes.

Ao apresentar a possibilidade de cada vez mais estudantes escolherem do cardápio (de)formativo de forma personalizada o que irão “aprender”, a educação em prateleiras (digitais) transforma o que é social em individual, mas não de forma que somente elimine a individualidade, mas também de forma que super estimule o (ou um certo tipo de) individualismo. Assim sendo, a atividade humana no espaço escolar reduz-se ao mero consumo e à imposição grupal de um mercado tirano e coesamente semiformativo, ou seja, parece algo que foi escolhido, mas foi conduzido e “[...] o culto da liberdade do cliente educacional em uma realidade não-livre revela a sobrevivência do fascismo em um mundo que pretende tê-lo superado”. (Bueno, 2003, p. 196).

O que se quer chamar atenção no presente trabalho não é a aversão às tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, mas partir da compreensão delas como organizadoras das relações sociais (Marcuse, 1999) e, portanto, capazes de alterar a condição humana (Marcuse, 1999) e, pelo jeito, a condição educacional desde o início da vida escolar. Ademais, destaca-se o fato de que as propostas de implementação das competências socioemocionais sob essas vias retroalimentam o fetiche pela técnica e pela tecnologia.

A racionalidade presente na ideia das competências socioemocionais como conteúdo escolar sem o exercício de uma crítica radical serve apenas para operar novas imposições e análises rasas sobre o próprio campo educacional. Além disso, o fomento de tais ideias se retroalimentam, desdobrando-se em novos trabalhos em prol delas que acabam por conferir, vencendo pela imposição e insistência, novos consensos e definições *para* e *sobre* os sujeitos educacionais. No volume de trabalhos que reforçam sua suposta necessidade no currículo escolar dos anos iniciais – justificado sobretudo pela presença delas na BNCC, insiste-se e fortalece-se que o caminho tomado por elas para a formação das crianças é dado como absoluto, elementar e consensual, mascarando a fragilidade de seus pressupostos e seus perigosos entrelaçamentos.

4.2 SEMIFORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: SIMULAÇÃO E ILUSÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS

O modelo de formação através de competências, inaugurado no campo de formação profissional para responder às exigências do mercado, se propaga pela educação em todas as etapas da Educação Básica (Silva, 2008). A proposta de uma (semi)formação através das competências socioemocionais para as crianças fomenta a “cola” hipoteticamente capaz de reunir todas as demais competências, animando-as. Sob o pacto de ser capaz de “humanizar” os saberes escolares, as competências socioemocionais impregnam sobre eles novas justificativas, como se tais saberes precisassem de novas premissas e não fossem provenientes justamente da natureza humana.

O relatório da OCDE destaca que as investidas sobre as crianças de 7 a 14 anos de idade no que tange às competências socioemocionais, sejam elas feitas dentro ou fora da escola, compõem o epicentro das aplicações para o futuro (econômico) a fim de compensar os “déficits anteriores” (OCDE, Santillana, 2015, p. 82), provenientes da etapa antecessora a tal período. Cabe mencionar que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm nessa faixa de idade a grande fatia dos seus alunos e o espaço escolar é mencionado pelo relatório da OCDE como o lugar que sobremaneira influencia tais crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) delimitam o Ensino Fundamental como ponto de fundamento da Educação Básica (Brasil, 2013). Ademais, colocam o acesso à educação como um direito civil e como um grande “canal de acesso aos bens sociais” (Brasil, 2013, p. 105). O texto das diretrizes se vale das indicações da LDB brasileira (Lei 9394/96) para definir os objetivos específicos dos Anos Iniciais: foco majoritário na alfabetização e no letramento, definindo os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco sequencial voltado sobretudo para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas e, portanto, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (Brasil, 2013), como segue:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua

Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; (Brasil, 2013, p. 122)

Apesar disso, as diretrizes explicam que os Anos Iniciais não devem ter uma compreensão da alfabetização e do letramento de forma reduzida e joga luz também aos demais componentes curriculares. São eles, em conjunto, capazes de mostrar aos estudantes perspectivas outras que fazem com que também o exercício da escrita e da leitura ganhe em significado (Brasil, 2013).

De uma maneira geral, esse documento, fundamentado pela LDB brasileira, desenha que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja o momento no qual o complexo processo de alfabetização e letramento comece a ganhar mais robustez. De igual forma, se espera que este seja o momento no qual a escola sirva como antessala para um olhar mais sistematizado sobre os conteúdos disciplinares por meio do acesso à cultura que a humanidade construiu sem, ao mesmo tempo, deixar de lado ou menosprezar a cultura que a criança carrega, tentando estabelecer pontes entre elas.

No presente trabalho não será possível discutir quais são os caminhos e direcionamentos mais adequados sobre o papel da alfabetização e o letramento nos Anos Iniciais, bem como não cabe fazer uma discussão mais específica sobre os demais componentes curriculares que estudantes se deparam nos primeiros anos da vida escolar. Todavia, interessa destacar que o conteúdo fundamental da escola dos Anos Iniciais tem definição: se liga à questão do saber, do conhecimento, ou seja, não qualquer saber, mas daquele que é elaborado e sistematizado pela humanidade ao longo do tempo (Saviani, 2016).

Apesar disso, sabe-se que o espaço escolar, a despeito desse delineamento, incorpora como suas, ações outras advindas das muitas investidas que o disputado terreno do currículo sofre. Há algo de interessante sob esse aspecto que pode interessar ao debate das competências socioemocionais como conteúdo dos Anos Iniciais: a substituição da função primordial da escola desde seus primeiros anos.

[...] a verdade é que a escola perdeu de vista a sua atividade nuclear que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Em suma, o currículo incorporou as mais diversas atividades, mas dedicou pouco tempo para o estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes. (Saviani, 2016, p. 57)

O implemento das competências socioemocionais como ações educativas e curriculares essenciais nos Anos Iniciais, conforme desenha a BNCC, vai na mesma direção, pois escamoteia sobremaneira a identidade, até então, majoritária das aprendizagens dos Anos Iniciais. Ao afirmarem que não adianta saber onde fica Netuno se desconhecer sobre sua própria raiva ou outros afetos humanos, há uma inversão de valores, uma mudança de eixo do *ethos* escolar nos Anos Iniciais. Será que conhecer sobre Netuno, ou sobre o Universo, de fato, não basta? O que significa dizer que um conhecimento não basta? Sob qual projeto de formação o conhecimento acumulado pelos seres humanos não é suficiente a ponto de precisar de reforços socioemocionais para parecer mais “humano”?

Adorno e Horkheimer (1985, p. 127) apontaram que “A vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação”, postura que todos devem assumir para serem capazes de provar que possuem uma aptidão moral para adentrar a um meio social. As competências socioemocionais no início da Educação Básica, sob o signo de investimentos precoces, parecem dar corpo a um desses ritos de iniciação (escolar) da vida sob o jugo do Capital (agora sob sua face neoliberal).

Quando afirmam que o treinamento dos afetos é mais importante do que outros saberes – porque os socioemocionais são os que os animam estes últimos, a ideia que se estabelece é de que tão somente “os sujeitos precisam das instituições educacionais para se adaptar a um contexto de capitalismo neoliberal em crise” (Cechinel; Muller, 2022) e cada vez mais cedo. A escola dos Anos Iniciais serve, nesta perspectiva, para lançar investidas conciliatórias que estabelecem aquilo que Adorno e Horkheimer (1985, p. 124) chamaram de “manutenção de uma atmosfera de camaradagem” de modo a colocar sob o controle social os impulsos mais privados. Afinal, “Essa insistência sobre a bondade é a maneira pela qual a sociedade confessa o sofrimento que causa” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 125).

Ao refletir sobre a tarefa da escola dos Anos Iniciais diante das competências socioemocionais, há que se mencionar Young (2007) no texto *Para que servem as escolas?* no qual ele afirma que há uma diluição entre as fronteiras do conhecimento escolar e o não-escolar. Ele explica que tal diluição pressupõe negar as condições que propiciam o que chamou de “conhecimento poderoso” (Young, 2007, p. 1294): o conhecimento que tem potencial de fornecer modos de refletir a respeito do mundo e que não é possível de ser aprendido em outro contexto (Young, 2007). Nesse sentido, cabe mencionar que as ideias presentes no relatório da OCDE e refletidas na BNCC

apregoam que as competências socioemocionais sejam um saber ensinável tanto no seio das famílias ou da escola, colocando esses dois espaços como equivalentes (Santillana, OCDE, 2015).

O grande interesse por parte do relatório no espaço escolar e nas crianças menores se relaciona com o interesse em fazer investimentos precoces para que estes reverberem em maior retorno econômico (OCDE; Santillana, 2015). Embora a etapa anterior da Educação Básica, a Educação Infantil, não esteja a salvo das competências socioemocionais, o relatório vai atribuir à família, naquela etapa, maior responsabilidade. Para resolver as pendências e “desfazer os mal-entendidos” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 126) deixados pela Educação Infantil, inclina-se aos Anos Iniciais pois, segundo a OCDE, as competências socioemocionais são mais moldáveis quanto mais jovens forem os estudantes (OCDE; Santillana, 2015). Ademais, trata-se, na visão apresentada no relatório, de competências acumuláveis⁵⁷ (OCDE; Santillana, 2015).

Sob a perspectiva da OCDE, interessa dar cabo o quanto antes de um privilégio da servidão (Antunes, 2020) infantil para “neutralizar” (OCDE; Santillana, 2015, p. 25) o que atrapalha o desenvolvimento econômico.

[...] termos como autoconhecimento, autocuidado, empatia cooperação, entre outros que abundam na BNCC e no discurso empresarial sobre a educação, não são conceitos de uma história orgânica na área, mas sim de um palavreado frouxo cujo intuito único e exclusivo é o de esvaziar a dimensão social do processo formativo e de responsabilizar o sujeito por sua trajetória pessoal de sucesso ou fracasso. (Cechinel; Muller, 2022, p. 180).

O otimista palavratório das competências socioemocionais no relatório mira a subjetividade dos estudantes pequenos, desde os primeiros anos da vida escolar, o que talvez se leve a crer que, quanto mais cedo, maior será o número de estudantes inseridos na lista de clientes dos produtos socioemocionais e aumentado será o fluxo de produtos e subprodutos possíveis de serem ofertados às escolas e às redes de ensino.

Ademais, o jogo de saberes ilusórios que as competências socioemocionais mobilizam na escola, parecem ter relação com a intrínseca relação entre mito e esclarecimento, tema da *Dialética do Esclarecimento*. Ao lembrar que “O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento” (Adorno,

⁵⁷ Faz uma alegoria com uma bola de neve (OCDE; Santillana, 2015, p. 74).

1985, p. 33), cabe perguntar se, na esteira de uma racionalidade que se supõe ilusoriamente esclarecedora como se colocam as competências socioemocionais, o esclarecimento não tenha, também, escamoteado a exigência humana de “sentir os sentimentos”?

A distinção kantiana entre aparência (*Erscheinung*) e a ilusão (*Schein*) não aparece tão somente na etimologia particular que as palavras possuem na língua alemã, na qual ambas compartilham de radicais idênticos, mas são acrescidos de prefixos e sufixos distintos. A diferença mora no fato de que a ilusão seria um “jogo que persiste mesmo quando se sabe que o objeto não é real” (Abbagnano, 2007, p. 537).

Para além de compreender o que essas palavras significavam na visão kantiana, o que se quer compreender por ora é que, a partir da dinâmica da dialética negativa, a ideia da ilusão (pedagógica) pode servir como chave de compreensão à temática das competências socioemocionais. As ilusões, superstições e modismos que rondam as manifestações humanas, bem como a centralidade destes no mundo capitalista contemporâneo é, também, chave para uma análise do tempo presente e suas manifestações objetivas e racionais no campo educacional pois

[...] adjacente a todo modelo de racionalidade que erige em fim último não a felicidade, mas objetos que, na verdade, seriam apenas meios de autoconservação da vida humana, reside uma indelével sombra da mais crassa irracionalidade.” (Duarte, 2008, p. 13).

É também na *Dialética do Esclarecimento* que Ulisses, com astúcia, perde-se para conservar-se (Adorno; Horkheimer, 1985), ou seja, “Para alienar-se da natureza ele se abandona à natureza” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 50). Partindo de uma ideia de natureza humana que precisa ser dominada e melhorada, as competências socioemocionais incluídas nas ações e disciplinas escolares dos Anos Iniciais parecem configurarem-se em uma receita pedagógica na qual dramatiza-se ações capazes de lograr ou alterar um estado de coisas.

Desenha-se, assim, uma espécie de cerimonial educacional (ou socioemocional), a simulação na qual professores e alunos ritualizam como se comportar no jogo social, quando não há como ter a garantia de que nada mudou. Em outras palavras, há um estímulo a um projeto de formação no qual os simulacros (semi)formativos tomam o lugar do real (Zuin, 2015). Como saber se estudantes, de fato, aprenderam a ser mais resilientes ou empáticos ou estão somente dramatizando

dentro do espaço escolar? Assim como a criança que mantinha seu ouvido na música tocada fora do cômodo do seu quarto que Adorno se referiu, e já citada aqui, abre-se a possibilidade de haver com o implemento das competências socioemocionais como aprendizagens escolares, tão somente um recalque temporário (ou fingido) das pulsões que causam os afetos menos valorizados pelo *status quo*.

Por seu caráter superficial e por sua condição objetiva, as competências socioemocionais não conseguem aprofundar-se em elaboração crítica dos afetos e das condições e violências que atravessam os espaços escolares. Além disso, diante da dificuldade de medir os afetos é que reside a insistência em tantos instrumentos racionais de avaliação das competências socioemocionais: eles se tornam a materialidade capaz de “provar” que a resiliência, o cuidado de si e outros foram “implantados”.

Nesse sentido cabe perguntar se é razoável que se lance aos estudantes desde a mais tenra idade, bem como em suas escolas e professores, a responsabilidade de solucionar, no plano individual sobretudo, o mal-estar da contemporaneidade? Qual é o propósito de lhes pedir o que, somente via escola, não é possível alcançar? No mínimo, as competências socioemocionais lançam-se como um conteúdo escolar que se presta a ser como um tesouro no final do arco-íris cujo final não é possível chegar. Para além de solicitarem a efetivação de uma ilusão, solicita que o façam causando inclusões que excluem (Saviani, 2008) e formalizam violências (Valente Neto, 2022).

Cabe destacar também que, ao lançar sobre a escola a responsabilidade de resolver problemas e diluir desavenças – seja uns com os outros ou com o mundo do futuro, trata-se de considerá-la como um centro cirúrgico, local estéril onde se lançam mão de instrumentos (socioemocionais) para costurar, remendar e curar as feridas do tempo hodierno, harmonizando indivíduo e civilização (Bueno, 2003). Ademais, nega-se que a escola, mesmo nos seus primeiros anos, também seja uma grande reprodutora de outras tantas violências e disparidades pois “O pressuposto da boa natureza humana é, sobretudo, falsificação da história” (Bueno, 2003, p. 171).

Na contramão de alimentar ilusões pedagógicas como as competências socioemocionais em prol de uma suposta justiça aos desfavorecidos tal como se empenha em defender o relatório da OCDE, propõe-se uma perspectiva que as ações educativas nos Anos Iniciais não tenham caráter compensatório e adaptativos tão somente. Tampouco deve-se alimentar pressupostos nos quais relegam a segundo

plano o conhecimento sistematizado “poderoso” (Young, 2007) – aquele que tem se mostrado mais capaz de fazer com que para

[...] crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (Young, 2007, p. 1297)

Se à escola dos Anos Iniciais compete ensinar os saberes que a humanidade acumulou, nisto ela se torna suficientemente humana. Tal tarefa não precisa ser inferiorizada em prol da promoção de uma escola que se diz das relações humanas (Bueno, 2013), mas que se implementa como retificadora e que estabelece a empresa capitalista como modelo (Bueno, 2013). Eis o esclarecimento como mito, tal como advertiam Adorno e Horkheimer (1985), “Pois só a vitória universal do ritmo da produção e reprodução mecânica é a garantia de que nada mudará, de que nada surgirá que não se adapte” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 111).

É mister colocar em xeque um discurso supostamente humanizado e (pseudo)científico a respeito da escola dos Anos Iniciais e seus conteúdos, colocando-os como meios cujo fim é a aquisição de competências (socioemocionais). Sob a ilusão de avanço, desumaniza-se e danifica-se um tanto mais a escola, camuflando quimericamente as necessárias exigências para o enfrentamento dos fatores que influenciam o processo formativo.

4.3 COLONIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS E A PEDAGOGIA DA AUTODEFESA

A BNCC fez a lição (socioemocional) de casa. Além da inclusão das competências socioemocionais na lista das dez competências gerais, elas também encontram cadeira cativa nos diferentes componentes do documento curricular brasileiro (Brasil, 2018). Na perspectiva da colonização dos saberes das disciplinas escolares com imperativos socioemocionais sob a justificativa de “ampliá-las” e humanizá-las, tenta dar cabo a um currículo que ela denomina como mais amplo e integral.

A educação pelas competências socioemocionais ao deixar de lado o lógico para pender-se ao psicológico (Saviani, 2008; Magalhães Neto, 2019), tira da escola dos Anos Iniciais parte da sua responsabilidade identitária até então. Ao dar-lhe

outras especificidades, transforma-a em um espaço no qual a preparação, o ajuste, a interação e seus intermeios interessam mais do que os conteúdos em si, do que, inclusive, o próprio processo de alfabetizar e letrar. O “rejunto” dos conteúdos mobilizados em forma de competência tornam-se o saber principal, a razão de ser da escola.

Por trás do imperativo “educar a mente sem educar o coração” há uma apologia às competências socioemocionais como forma de uma educação antiescolar que, para calibrar-se indentitariamente, localiza-a como menos “escolarizante”, portanto, mais elevada, melhor, e que se vale da(s) crítica(s) ao espaço escolar como forma de eliminá-lo ou modificá-lo.

O interesse no conhecimento mobilizado do seio escolar perde em relevância uma vez que o final do empreendimento (semi)formativo das competências socioemocionais se volta tão somente ao trabalho, à empregabilidade e à ilusão de “humanizar” as danificadas e complexas relações entre indivíduos e sociedade. O conhecimento, tal como está, não seria suficiente para desfazer os mal-entendidos entre eles e a civilização (Bueno, 2003), por isso, o pano de fundo das competências socioemocionais seja uma espécie de “insistência sobre a bondade” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 125).

A formalização das competências socioemocionais na BNCC inaugura novas justificativas para as áreas do saber, renovando-as sob o embrulho de promessas ilusórias de bem-estar, tal como desenham o relatório da OCDE (OCDE; Santillana, 2015). Diante delas, importa mais continuar aprendendo a aprender e incrementar a capacidade atitudinal-comportamental dos trabalhadores (Laval, 2019) desde o início da sua vida escolar do que estabelecer uma aptidão para a experiência (Adorno, 2022) com e através dos conhecimentos que a humanidade acumulou. Os conteúdos clássicos da escola dos Anos Iniciais, imbuídos de pressupostos socioemocionais, ganham papel instrumental que somente suplementados por tais competências terão o vigor necessário ante ao mundo que se apresenta.

A crítica à escola dos Anos Iniciais - e ânsia por reformas nela, não pode ser confundida com uma total descaracterização desta etapa da educação básica em prol de uma agenda que tem se mostrado demasiado problemática. Ademais, o viés pedagógico das ações escolares não pode ser substituído, ou minimizado, a um viés clínico ou terapêutico (e sobretudo mercadológico) com fim de harmonizar sujeitos a partir dos seus 6 ou 7 anos de idade. Há que se mexer, minimamente, nas bases

sociais que ainda fazem da escola, também, palco de violências e problemáticas que refletem a sociedade a qual ela pertence.

Ante a impossibilidade objetiva de alterar um projeto de sociedade que segue, é interessante notar que as competências socioemocionais sejam bastante mobilizadas em paralelo com autores de literatura de autoajuda, como já apontaram Garros e Ripa (2024). Ao se aproximarem de um discurso ilusório que se justifica ao estabelecer um catálogo de técnicas, habilidades e manobras pessoais para que, em tempos hostis, saber como escapar de violências e conflitos, as competências socioemocionais inseridas nos componentes curriculares parecem compor uma espécie de pedagogia da “autodefesa”. No lugar de buscar alterar um estado de coisas nas quais é imposto um contexto violento aos sujeitos, opta tão somente por driblar tal contexto, fazendo uso de técnicas de esquivas, devolvendo contragolpes.

As competências socioemocionais como substrato da formação dos sujeitos desde o início da escolarização, engrossam o equívoco de acreditar que se pode melhorar a vida administrada (Adorno; Horkheimer, 1985), e a condição de vida dos sujeitos, tão somente educando ou munindo as crianças de técnicas de autodefesa, tornando-as resilientes. Em contrapartida, a proposta de Adorno (2022) é que se adquira consciência – como categoria formativa, das razões que causaram/causam os males do mundo. Isso é essencialmente diferente de algumas injeções de afetos ou de possibilidades de treinamento e encenações de empatia pois

Se existe algo que pode ajudar contra a frieza como condição de desgraça, então trata-se do conhecimento dos próprios pressupostos desta, bem como da tentativa de trabalhar previamente no plano individual contra esses pressupostos. Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças. Mas mesmo aqui pode haver ilusões. (Adorno, 2022, p. 147).

A BNCC não nega a formação via componentes curriculares nos Anos Iniciais, pois é assim que ela se organiza. Contudo, ao incorporar as competências socioemocionais neles, fomenta, mesmo que veladamente, uma hostilidade frente aos próprios, colonizando-os com as novas conformidades. Em outras palavras, além de apresentar uma formação substitutiva, tende a enfraquecer a formação dita clássica porque vai afirmar que ela não basta tal como está(va), pois carece de novos pressupostos. Desloca-se, assim, a status de mero acessório àquelas atividades que constituíram, até então, a razão de ser da escola (Saviani, 2016). Sob tal desenho, a sociedade administrada, que normatiza a competitividade e o trabalho escasso, se

fortalece com a implementação formal das competências socioemocionais como conteúdo amplamente aceito via BNCC.

Na forma de competência socioemocional, os saberes se isolam no polo adaptativo e não no da emancipação e resistência, perdendo a tensão crucial para que seja possível uma formação, aos moldes que explicava Adorno (2010). Assim como mito e esclarecimento se misturam, nas competências socioemocionais também o cuidado e o controle mesclam suas fronteiras ao passo que o controle possa tomar mais espaço “produzindo nada além *de well adjusted people*” (Adorno, 2022, p. 156) e “O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 14). Nesse sentido, infere-se que uma espécie de *Síndrome de Estocolmo* atinge o *telos* educacional fazendo-o se identificar com seu agressor (Adorno, 2022). O frankfurtiano vai denominar como uma espécie de ressentimento o fenômeno de inaptidão à experiência – pois, para ele, não se trata somente de uma não formação, mas da hostilidade diante dela (Adorno, 2022).

Ora, mas que tipo de conteúdo escolar pode ser capaz de subsidiar uma formação que critique as condições nas quais o próprio ensino ocorre e que, de maneira semelhante, seja capaz de criticar as condições objetivas da sociedade contemporânea? Essa tem sido uma pergunta difícil de responder. Contudo, por ora, infere-se que o conteúdo das competências socioemocionais, mesmo que implantado no espaço escolar desde os primeiros anos, não seja capaz de dar cabo desse papel. Seu substrato mostra-se composto por fatores que reforçam o estado de coisas que hostilizam a aptidão à experiência a qual se referia Adorno (2022). Isso talvez indique que a questão das competências socioemocionais incluídas nos componentes curriculares não se trate de uma questão meramente psicológica ou educacional, mas seja, de fato, uma questão social e, assim sendo, sua análise precisa partir de tal premissa.

Por fim, a BNCC, ao se comprometer com as competências socioemocionais, compromete-se não com a crítica, tampouco com a integralidade de estudantes, mas volta-se ao reforço do projeto de sociedade que está em curso, sedimentando novas camadas semifformativas. Com Bueno (2003) teme-se “um panorama sombrio quanto ao modelo de humanidade que se espera formar” (Bueno, 2003, p. 186). Ao que parece, as competências socioemocionais impulsionaram novos passos que, apontados para frente, conduzem para trás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, ao longo das diferentes seções, procurou mobilizar, contextualizar, identificar e problematizar a temática das competências socioemocionais e suas implicações para as identidades e os sujeitos educacionais desde os primeiros anos da Educação Básica.

A ideia girou em torno de lançar luz ao que está em jogo com o implemento das competências socioemocionais validadas pelo documento normativo brasileiro, a BNCC, e seus alinhamentos com os preceitos da OCDE. A pesquisa partiu de duas dimensões de análise. A primeira diz respeito à validação e (super)valorização das competências socioemocionais como saberes legitimados pela BNCC. A segunda se refere à problemática do incentivo de uma ideia de formação que se implementa via pacotes e programas compráveis e/ou aplicáveis, ou seja, produtos da Indústria Cultural compondo um “currículo-menu”, que fica à critério da escolha dos “clientes” quais sejam, as escolas e redes de ensino. Ambas as questões se encontraram em um espaço comum: a tensão sobre as implicações para a escola dos Anos Iniciais como espaço de (semi)formação *na e para* a sociedade atual sobrecarregada dos imperativos do capital enquanto espírito do tempo (*Zeitgeist*).

A partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade e da Dialética Negativa como pressuposto teórico-metodológico para as pesquisas educacionais (Pucci, 2012), mobilizou-se conceitos como indústria cultural e semiformação, dadas suas manifestações na sociedade hodierna e a racionalidade que lhes acompanha para, assim, pensar nos seus nexos com o campo educacional. Nesse sentido, coube trazer a centralidade do exercício da crítica às condições objetivas nas quais o ensino ocorre para buscar “a tendência que se impõe” (Adorno, 1995, p. 160). A educação, sob a premissa das competências socioemocionais, foco desse trabalho, tende a tornar-se mais um “negócio” que ajusta, por nova via, a formação à semiformação, onde “o espírito é conquistado pelo fetiche da mercadoria” (Adorno, 2010, p. 25).

Os muitos programas socioemocionais oferecidos no mercado educacional se propagam visando melhorar resultados escolares e atrelam as competências socioemocionais ao futuro e ao bem-estar dos estudantes. Entretanto, o pano de fundo do espraiamento das competências socioemocionais firma-se nas premissas do “aprender a aprender” (Andrade, 2023) e confirma a forte penetração dos “intelectuais orgânicos” (Shiroma, 2014 apud Shiroma e Evangelista, 2014, p. 33) que, movidos

por interesses de classe, têm oferecido novos consensos para a educação brasileira. Revestem, assim, a escola, suas intenções e seus sujeitos na direção de novas conformidades (Shiroma; Evangelista, 2014).

Ao analisar o relatório disponibilizado pela OCDE e Fundação Santillana (2015), muito se revela das expectativas que as “poderosas” competências devem conferir à escola para a formação dos estudantes – mesmo os de menor idade, formando um novo tipo (Shiroma; Evangelista, 2014). Tal tipo de estudante personifica e atualiza a antiga relação Capital-Trabalho que se empenha em alterar a capacidade atitudinal-comportamental dos trabalhadores (Laval, 2019) começando desde cedo, via (semi)formação socioemocional escolar. Nesse sentido, as ações pedagógicas se mostram direcionadas às ações profiláticas, de treinamento de competências, mas que se assemelha a uma espécie de “manipulação organizada da mimese” (Richter; Vaz, 2010), envernizando estudantes com as técnicas necessárias à arena social.

O relatório da OCDE destaca que as investidas socioemocionais mais substanciais são sobre estudantes que possuem idade correspondente a frequentar os Anos Iniciais da Educação Básica. Eles compõem o epicentro das aplicações de investimento para o futuro (econômico, sobretudo) de modo a vencer os déficits deixados pela etapa anterior da vida e da escolarização.

No compromisso com uma educação para “além do cognitivo”, a BNCC (Brasil, 2018) evoca um direcionamento e um léxico presentes no relatório da OCDE, refletindo sua agenda. A formalização das competências socioemocionais feita pelo documento brasileiro inaugura um direcionamento curricular para (novos) momentos compensatórios na rotina escolar que rumam a uma adequação e apaziguamento de estudantes – inclusive os pequenos.

Nessa toada, as tais competências socioemocionais são ofertadas às escolas e redes de ensino, sobretudo, via pacotes, programas e parcerias compráveis, cuja disposição e acesso se dá sob a demanda e personalização dos clientes (Garros; Ripa, 2024), compondo uma (semi)formação oferecida em prateleiras (digitais). A marcante presença de produtos digitais dando cabo da mediação entre alunos e conhecimento fortalece um “*ethos* maquínico-instrumental” (Zuin, 2015, p. 755), no qual, tão somente conectar-se ou consumir um produto educacional (socioemocional) torna-se sinônimo de aprender e ensinar.

Outrossim, a educação escolar dos Anos Iniciais é consolidada pela identificação com mercadorias cujos produtos registrados precisam encontrar

características fiéis na “entrega final”. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem corre o sério risco de estar fadado ao colapso, a entregar “produtos” com muitos defeitos e falhas uma vez que, o horizonte da semiformação socioemocional proposta, não prevê toda complexidade dos espaços escolares e das relações humanas que se estabelecem nele. Mostra potencial, assim, de manter e aumentar as desigualdades e classificações dos estudantes na mais tenra idade.

Por sua dinâmica semiformativa, as competências socioemocionais não se baseiam em um impedimento da capacidade reflexiva por completo e nesse fato mora seu perigo. Ao proporem momentos da rotina escolar nos quais os estudantes podem “cuidar de si”, tratar, manejar suas boas emoções e minimizar as ruins, acabam por propor momentos, em tese, reflexivos, a partir da realidade que se manifesta. Porém, permanecem fixados em técnicas protocolares, em produtos, materializando um mercado (semi)formador que dá margem a uma (semi)reflexão que se efetiva “na superfície”, numa espiritualização forçada da semiformação.

A denúncia frankfurtiana nos ajuda compreender que a crise e as problemáticas advindas com o (re)encantamento do mundo e com a “razão” não podem ser resolvidas tão somente com uma suposta “humanização” do capitalismo, como propõem as competências socioemocionais, configurando uma falsa reconciliação (Adorno; Horkheimer, 1985).

A racionalidade presente na ideia das competências socioemocionais como conteúdo escolar sem o exercício de uma crítica radical, serve apenas para operar novas imposições e análises rasas sobre o próprio campo educacional. Além disso, o fomento de tais ideias se retroalimentam, desdobrando-se em novos trabalhos em prol delas que acabam por conferir, vencendo pela imposição e insistência, novos consensos e definições *para e sobre* os sujeitos educacionais.

No volume de trabalhos que reforçam sua suposta necessidade no currículo escolar, insiste-se e fortalece-se que o caminho tomado pelas competências socioemocionais é dado como consensual, mascarando a fragilidade de seus pressupostos e seus perigosos entrelaçamentos. Ademais, as competências socioemocionais evidenciam que o emaranhamento entre educação e economia é maior do que se pressupunha: sob o discurso educativo impera, de forma cada vez mais assumida, os ideais do mercado - inclusive nos Anos Iniciais.

Diante das tecnologias à disposição, como uma bandeja a “servir” os conhecimentos necessários para o futuro e o progresso, formaliza-se o alinhamento

das competências digitais com as socioemocionais e a figura do professor se justificaria predominante como quem vai *animar* o cerimonial de “aprendizagem” através do fomento e mobilização das competências socioemocionais.

Estas, por sua vez, mostram-se capazes de dar carga a um discurso quimérico que estabelece uma pedagogia da “autodefesa”, como quem se arma de técnicas e habilidades para, em tempos hostis, saber como driblá-los sem sucumbir. Diante de tal moldura, a proposta adorniana é que se adquira consciência – como categoria formativa, das razões que causaram os males do mundo. Isso é essencialmente diferente de algumas injeções de afetos, resiliência e empatia e da produção de “ *well adjusted people*” (Adorno, 2022, p. 156).

O implemento formalizado das competências socioemocionais como currículo essencial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental escamoteia a identidade majoritária desde cedo e tenta reduzir sua função principal: ser o fundamento das aprendizagens essenciais, sistematizadas pela humanidade, ou seja, o acesso ao “conhecimento poderoso” (Young, 2007).

Ao lançarem sobre a escola dos Anos Iniciais o julgo de resolver problemas e diluir desavenças nas relações humanas, considera-a como um centro cirúrgico no qual lança-se mão de instrumentos socioemocionais supostamente capazes de remendar ou curar as feridas e disparidades entre indivíduo e civilização (Bueno, 2003). Sob o signo de investimentos para o futuro, as competências socioemocionais no seio da escola, desde seu começo, dão corpo à ritos de iniciação escolar impregnados de imperativos do capital.

A presente reflexão sobre as competências socioemocionais como currículo escolar se coloca no sentido de apresentar uma perspectiva que tenta delimitá-las como materialização de uma racionalidade deveras danificada. Ademais, pretendeu-se oferecer, com este trabalho, resistência ou, ao menos, alguns contrapontos de tensão diante de uma impositiva agenda educacional em curso - que tem se revestido de humanização, mas que se revela estar no rumo contrário.

Diante do exposto e refletido até aqui, não parece difícil concluir que as competências socioemocionais como objeto de pesquisa para o campo educacional não se esgotam. De forma a estimular a busca daquilo que, neste processo de conhecimento, foi reprimido e desprezado (Pucci, 2012), permanece o desejo de que este trabalho sirva como fagulha disparadora de outras reflexões acerca dessa e de outras ilusões pedagógicas que andam a rondar os sujeitos da educação escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**. Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Ática, 1994.

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1985.

ADORNO, Theodor. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S. LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. **Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho**: o professor de novo tipo. Terra Livre. São Paulo, Ano 38, v. 1, n. 60, jan./jun. 2023.

ANPED. **Carta Aberta à Comunidade Acadêmica e aos Representantes de Secretarias e Órgão do Ministério da Educação Sobre Avaliação em Larga Escala de Habilidades Não Cognitivas de Crianças e Jovens**. 07 de nov. 2014. Disponível em: <https://anped.org.br/2436-news/> Acesso em 12 jul, 2014

BARBOSA, Renata Peres. Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da Sociedade. **Revista Espaço Acadêmico** n. 229, jul./ago. 2021.

BARBOSA, Renata Peres. SILVA, Monica Ribeiro. ALVES, Natália. Agenda global e a influência nas políticas para a formação docente: Brasil e Portugal. Maceió. **Debates em Educação** v. 5, n. 37, 2023. Disponível: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15110> Acesso em: 02 abr. 2025

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 06 dez. 2023

BUENO, Sinésio Ferraz. SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. Indústria cultural e mercantilização da cultura como projeto de semiformação na educação da infância

moderna. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 1164-1181, out./dez. 2007
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n4p1164> Acesso em: 10 abr. 2024

CECHINEL, André. MULLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular!:** Educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. Salvador: EDUFBA, 2022.

CIERVO, Tassia Joana Rodrigues; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 382-401, abr./jun. 2019.
Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38834>
Acesso em: 24 nov. 2024

CURY, Augusto Jorge. **Inteligência Multifocal:** análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores. São Paulo: Cultrix, 2006.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, Set/Out/Nov/Dez, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?lang=pt> Acesso em 30 jul. 2024.

FILIPE, Fabiana Alvarenga. SILVA, Dayane dos Santos. COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Comum Curricular. **Ensaio: aval. Pol. Públ.Educac.** Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 24 nov. 2024

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica:** ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt> Acesso em 24 nov. 2024

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Rogério Gonçalves. COELHO, Higson Rodrigues. Futuro Antecipado na Educação: OCDE e controle do Conhecimento Global. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set. / dez. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21401> Acesso em 24 nov. 2024

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GARROS, Mariana da Rosa Silveira; RIPA, Roselaine. Teoria Multifocal e a Escola da Inteligência: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 2, jul./dez. 2024. Disponível em:

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/8639> Acesso em: 24 nov. 2024

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. M.Santarrita, trad. Rio de Janeiro, RJ. 2011.

INSTITUTO VILA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://vilaeducacao.org.br/> Acesso em 15 abr. 2024

KELLNER Douglas. Apresentação. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Coletânea de artigos. (Ed.). Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: UNESP, 1999.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Competências Socioemocionais e (Semi)Formação na Educação. **E-Mosaicos**, v. 11, n. 28, p. 56-75, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57599> Acesso em 12 jul. 2024

MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Sér.-Estud. [online]**. 2021, vol.26, n.57, pp.267-288. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2318-19822021000200267&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 24 nov. 2024

MAGALHÃES NETO, Alberto Coelho de. **Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Coletânea de artigos. KELLNER, Douglas (Ed.). Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: UNESP, 1999.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos sobre a ideologia da sociedade industrial avançada. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Cristina Antunes e Rafael Cordeiro da Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MATOS, Olgária. O mal-estar na contemporaneidade: performance e andamento. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. 09/10/2008. Disponível em: https://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542008000400008&lng=pt&nrm=iso Acesso em set. 2024.

MICROSOFT. **A sala de aula de 2030 e aprendizado para vida: a tecnologia indispensável**. - Resumo Executivo. 2018. Disponível em: <https://info.microsoft.com/rs/157-GQE-382/images/PT-BR-CNTNT-Whitepaper-Education-Class-of-2030-report.pdf> Acesso em: 13 jul. 2025.

MOMM, Caroline Machado. **Entre memória e história: estudos sobre a infância e, Walter Benjamin.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação, História e Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MUELLER, Rafael Rodrigo. CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação.** Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35680> Acesso em set. 2024

OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE. Como a Educação socioemocional é abordada na BNCC. **Boas práticas.** Políticas Nacionais. 15 set 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/como-a-educacao-socioemocional-e-abordada-na-bncc/> Acesso em 02 jun 2024

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais.** São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PASSOS, Luciana Serra. **Bases (supra)nacionais para a (semi)formação: competências para quê?** 2023. Dissertação (mestrado) – UDESC, Florianópolis, 11 de agosto de 2023.

PEREIRA, Jennifer Nascimento. EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. Movimento - **Revista de Educação,** Niterói, ano 6, n.10, p.65-90, jan./jun. 2019.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

PUCCI, Bruno. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-curriculum.** São Paulo, v.8 n.1. abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9030> Acesso em: 02 jun. 2024

PUCCI, Bruno. A ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo. **Veritas.** Porto Alegre, v. 63, n. 2, maio-ago. 2018, p. 595-613.

RICHTER, Ana Cristina. VAZ, Alexandre Fernandez. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 3, p. 673-684, set./dez. 2010.

RIPA, Roselaine. **Nova Escola – “a revista de quem educa”:** a fabricação e modelos ideais do ser professor. Tese. São Carlos: UFSCar, 2010.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Inspecionando a escola e velando pela saúde das crianças. **Educar,** Curitiba, n. 25, p. 91-109, 2005. Editora UFPR.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento, ano 3, n.4, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. Networks in action: new actors and practices in education policy in Brazil. **Journal of Education Policy**, v. 29, p. 323-348, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago. 2014

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, Anilde Tombato Tavares da Silva. BUENO, Sinésio Ferraz. Indústria cultural e mercantilização da cultura como projeto de semiformação da educação da infância moderna. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 1164-1181, out./dez. 2017
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n4p1164> Acesso em 24 nov. 2024

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://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871>
Acesso em 4 mai. 2022

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008

VALENTE NETO, Alberto Borges. **Inteligência Emocional e controle das emoções: contribuições a partir da Teoria Crítica da Sociedade**. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2022.

VAZ, Alexandre Fernandez. Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999

VENTURA, Lidnei. Memória Ética e reparação nas teses sobre o conceito da história de Walter Benjamin. **Veritas**. Porto Alegre, v. 65, n. 3, p. 1-12, set-dez. 2020

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **A Educação Danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.


ZUIN, Antônio Álvaro Soares Zuin. Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 54, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bcJTkBs5Y6kqjTYdKn6jSyg/> Acesso em 24 nov. 2024

ZUIN, Antônio Carlos. A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 29, n. 58, p. 754-769, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/26187/18047> Acesso em 30 mai. 2025.


ATESTADO DE VERSÃO FINAL

Eu, MARIANA DA ROSA SILVEIRA GARROS, vinculada ao curso de MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UDESC, declaro que esta é a versão final de minha DISSERTAÇÃO intitulada: **“COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA DOS ANOS INICIAIS: UMA PERSPECTIVA À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE”** sob orientação da Profa. Dra. ROSELAINÉ RIPA.

Florianópolis, 25 de agosto de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **MARIANA DA ROSA SILVEIRA GARROS**
Data: 26/08/2025 11:36:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MARIANA DA ROSA SILVEIRA GARROS

Documento assinado digitalmente
 **ROSELAINÉ RIPA**
Data: 30/08/2025 21:54:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ROSELAINÉ RIPA