

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA KUROTUSCH CANETTIERI

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: MODELAGEM PARA O
SÉCULO XXI? UMA ANÁLISE CRÍTICA

GOIÂNIA
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): MARINA KUROTUSCH CANETTIERI

Título do trabalho: HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: MODELAGEM PARA O SÉCULO XXI? UMA ANÁLISE CRÍTICA

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Leite Soares, Professor do Magistério Superior**, em 16/06/2021, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de](#)



Documento assinado eletronicamente por **MARINA KUROTUSCH CANETTIERI, Discente**, em 16/06/2021, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2138740** e o código CRC **5A24A902**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
MARINA KUROTUSCH CANETTIERI

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: MODELAGEM PARA O SÉCULO XXI? UMA ANÁLISE CRÍTICA

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como parte dos requisitos para a conclusão do curso de graduação em Psicologia.

Orientadora: Pr^a Dr^a Renata Leite Soares

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Canettieri, Marina Kurotusch

Habilidades socioemocionais: modelagem para o século XXI?
[manuscrito] : Uma análise crítica / Marina Kurotusch Canettieri. -
2021.

70 f.

Orientador: Profa. Dra. Renata Leite Soares.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Psicologia, Goiânia,
2021.

1. Educação socioemocional. 2. . Capitalismo. 3. . Humanização. 4.
Formação. 5. Século XXI. I. Soares, Renata Leite, orient. II. Título.

CDU 37:159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos dois dias do mês de junho do ano de 2021 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: MODELAGEM PARA O SÉCULO XXI? UMA ANÁLISE CRÍTICA, de autoria de MARINA KURROTUSCH CANETTIERI, do curso de Psicologia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela orientadora prof. Dra. Renata Leite Soares da FE/UFG com a participação do membro da Banca Examinadora: Profa. Dra. Jordana de Castro Balduino Paranahyba-FE/UFG. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de dez (10,0), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Leite Soares, Professor do Magistério Superior**, em 02/06/2021, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jordana De Castro Balduino Paranahyba, Coordenadora de Curso**, em 02/06/2021, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARINA KURROTUSCH CANETTIERI, Discente**, em 03/06/2021, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2073989** e o código CRC **4CE2FA2A**.

RESUMO

Com o aporte de investigações sobre as reformas curriculares e as mudanças no modo de produção ocorridas desde a década de 70, o trabalho expõe os mecanismos de apropriação da vida dos sujeitos pelo sistema capitalista por meio da educação escolar no começo do século XXI. Os estudos citados abordam a adesão ao ensino por competências como marco político que tende a velar questões sociais e históricas a favor de uma visão individualista e meritocrática. Ancoradas na defesa do desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos educandos, as propostas da “nova” educação reproduzem a visão dualista e de domesticação das emoções a favor do suposto sucesso em todas as esferas da vida. Como demonstrado, as habilidades propagandeadas com urgência são os moldes necessários para a formação de cidadãos aptos a suportarem os desmontes dos direitos. Assim, investigamos não só as Leis, as origens dos projetos, as relações econômicas que sustentam tal ideologia, como também abrimos o diálogo sobre as consequências dessa educação para a formação do juízo moral do adolescente, sobre as (im)possibilidades de desenvolver um pensamento autônomo, sobre os efeitos dessa educação nas relações entre sujeitos e as suas ameaças para a manutenção da humanidade. Por fim, contrapomos à barbárie o trabalho árduo pela humanização, que só se fará através do ato reflexivo-prático de novas formas de ser no mundo e com o outro, trabalho este ao qual as universidades não podem se furtar.

Palavras-chave: Educação socioemocional. Capitalismo. Humanização. Formação. Século XXI.

ABSTRACT

With the contribution of investigations on curricular remodelings and changes in the production mode which have occurred since the 1970s, this paper aims at exposing the mechanisms for the appropriation of subjects' lives by the capitalist system through school education in the beginning of the 21st century. The aforementioned studies address adherence to teaching by skills as a political mark that tends to hide social and historical issues in favor of an individualistic and meritocratic vision. Anchored in the defense of the development of the students' socio-emotional skills, the proposal for a "new" education system reproduces the dualistic view and the domestication of emotions in favor of the supposed success in all spheres of life. As demonstrated, the skills advertised as a matter of urgency are the necessary molds for the formation of citizens able to support the dismantling of rights. Thus, we investigate not only the Laws, the origins of the projects, the economic relations that support such ideology, but we also dialogue about the consequences of this type of education in the formation of the teenager's moral judgment, about the (im)possibilities of developing autonomous thinking, about the consequences of this type of education on the relations amongst subjects and its threats to the maintenance of humanity. Finally, we oppose to the barbarism of hard work as a means for humanization, which will only be carried out through the reflexive-practical act of new ways of being in the world and with others – a kind of work that universities should not avoid.

Keywords: Socio-emotional education. Capitalism. Humanization. Formation. 21st Century

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	14
A IDEIA DE COMPETÊNCIA E OS MATERIAIS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL	14
1.1 As transformações no modo de produção reverberam no modo de subjetivação dos indivíduos	14
1.2 O porquê do termo competência	18
1.3 Uma pequena amostra dos materiais de educação socioemocional	26
CAPÍTULO 2	30
DAS REFORMAS CURRICULARES AOS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO	30
2.1 Reformas feitas por quem e para quem?	30
2.2 Os educandos do ensino médio e suas características do desenvolvimento	36
CAPÍTULO 3	48
ESCOLA E A FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA	48
3.1 Limitações e possibilidades do fazer pedagógico ante a máxima “ter mais é ser mais”	48
3.2 A formação dos profissionais da educação e a construção de possibilidades humanizantes	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	66

INTRODUÇÃO

Norteados por teorias que consideram o desenvolvimento do indivíduo indissociável das nuances da realidade, o presente trabalho toma o sujeito como produtor e produto da materialidade social, sendo impossível desconsiderar suas dimensões políticas e institucionais. Em concordância com a concepção de Psicologia escolar crítica elaborada por Moreira e Guzzo (2014), tomamos os fenômenos escolares não como causais, e sim relacionais, isto é em dialética constante com o sistema social do qual fazem parte.

Dito isso, localizamos a importância dos estudos aqui expostos frente à não tão nova investida de programas de educação socioemocionais nos ambientes escolares, agora assegurados pela obrigatoriedade conferida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Investidas essas por vezes sustentadas em visões míopes sobre o desenvolvimento humano, construídas com objetivos explícitos de gerenciamento da pobreza e difusão de um pensamento empreendedor que lança o sujeito à alienação do seu caráter sócio-histórico (PATTO, 2000).

A abundante produção de materiais que versam sobre habilidades sociais, inteligência emocional, competências subjetivas para o sucesso na vida profissional, familiar, amorosa etc, atraiu os olhares de muitos pesquisadores e educadores de diversas áreas, uns adotando a temática como nova fórmula a ser marketada para a solução de diversos problemas de ordem social, outros assumindo posições críticas acerca dos objetivos, epistemologia e consequências de tais materiais.

Estimulada pelas investigações ainda em curso realizadas pela pesquisa “A emoção na escola: um estudo sobre como a temática da afetividade tem comparecido nas escolas de Educação Básica”, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e cujo objetivo geral é analisar materiais de educação emocional produzidos para as escolas brasileiras, o presente trabalho é o aprofundamento de anteriores projetos que buscam esmiuçar as origens das propostas curriculares que centralizam as competências e habilidades socioemocionais. Assim sendo, estes estudos possuem como objetivo a investigação de possíveis consequências de uma formação guiada por tais materiais no processo formativo do educando no que tange ao desenvolvimento da autonomia e da conscientização. Também buscou-se compreender algumas particularidades do

contexto socioeconômico do século XXI que agenciam as mudanças dos currículos. Debruçando sobre o assunto, evidenciamos as contradições existentes entre o discurso que propagandeia os programas de educação socioemocional e as condições objetivas que os constroem e sustentam.

Tendo isso em vista, a pesquisa teve caráter investigatório qualitativo, uma vez que se propôs a investigar materiais e fenômenos no cenário educacional, o contexto em que foram produzidos e suas características. Para tanto, foram feitos estudos teóricos sobre a relação entre currículos escolares e a formação para o trabalho, as configurações do modo de produção neoliberal e os processos de subjetivação nesse cenário, também foram realizados estudos sobre políticas públicas, educação no Brasil, adolescência, emoções, o juízo moral, personalidade autoritária e formação para a autonomia.

Paralelamente houve a investigação dos materiais Empreendedorismo e projeto de vida, Escola da Inteligência e Laboratório de Inteligência de Vida (LIV) destinados ao Ensino Médio. Conforme Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 8), na análise será necessário considerar “o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado”, a fim de obter melhor interpretação do conteúdo produzido e seus objetivos. A investigação começou pela análise detalhada das bases epistemológicas de cada material, buscando saber quais autores e visões ontológicas - de ser, conhecimento, desenvolvimento - sustentam as concepções de fracasso, sucesso e felicidade. Posteriormente, na análise das atividades e textos, buscar-se-à elementos que promovam ou que velam a discussão sobre como as condições de classe, gênero, etnia, valores e renda tornam desiguais o processo de escolha das profissões e de desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A última Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi estruturada a fim de promover ações pedagógicas que garantam o desenvolvimento de dez competências, dentre as quais ganharam destaque as que focam as habilidades sociais e emocionais dos educandos. Desde a publicação oficial da cartilha sobre Educação para a Cidadania Global (ECG), organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) diversos países têm adotado currículos escolares pautados nos conceitos de competências e habilidades. No contexto das políticas curriculares, a popularização desses termos ocorreu através da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) ao utilizá-

los como base avaliativa do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Apesar de, aparentemente, terem focos e objetivos diferentes, ambas as organizações propõem vínculos entre educação e mercado substancialmente semelhantes (LEMOS; MACEDO, 2019). No contexto nacional, antes mesmo da BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases (1996), no artigo 9º, menciona o termo competências no intuito de orientar a educação para aprendizagens essenciais e não apenas visando o ensino de conteúdos mínimos.

Há muito, materiais têm sido produzidos com a finalidade de trabalhar tais aspectos no espaço escolar, e aqueles destinados ao público do Ensino Médio tendem a aliar as habilidades emocionais à preparação para o mundo do trabalho. Pereira (2019) investiga o histórico da Orientação Profissional no Brasil, evidenciando os propósitos governamentais que embasaram sua implementação nas instituições de ensino, bem como os motivos pelos quais, com o tempo, essa orientação deixou de ocupar lugar de disciplina para tornar-se intrínseco ao conteúdo. Isto porque em 1982 foi promulgada a Lei 7.044 que prevê, dentre os ensinos gerais do 1º e 2º graus, uma “formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, Art. 1º, 1982) e não uma qualificação para o trabalho, como o previsto na LDB de 1971. Assim, não haveria a obrigatoriedade do ensino para a profissionalização, mas os conhecimentos ministrados devem capacitar o cidadão para participar do mundo do trabalho.

O autor expõe como o trabalho aparece como princípio educativo em documentos nacionais como a BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que, por sua vez, lançam mão de proposições individualistas com o propósito de desenvolver competências e habilidades. Ainda na análise de uma educação para a carreira, Pereira cita programas desenvolvidos na Espanha, Estados Unidos e Nova Zelândia cujos objetivos são orientar e capacitar os alunos para o mundo do trabalho. O autor deixa claro que a expectativa desses programas seria ajudar a escola a adaptar os educandos às necessidades do mercado de trabalho, sem espaço para refletirem à quem as ofertas servem e se elas podem ser modificadas. Citando Irving, o autor ainda problematiza a ausência de “discussões sobre a interconectividade entre classe social, raça, cultura, gênero e sexualidade na distribuição de oportunidades, ou sobre como a discriminação pode ser exposta, questionada e desafiada através da Educação para a Carreira.” (Pereira, 2019, p. 38)

O estudo sobre a adesão massiva aos termos competência e habilidade demonstrou a estreita relação entre a esfera educacional e o mundo trabalho, e como a primeira está historicamente modelada pelo segundo. Avançando nesse sentido é possível perceber os recursos (materiais e imateriais) empregados para a concretização de um projeto neoliberal de precarização do trabalho, pautado numa ideologia individualista que depende da instrumentalização dos conhecimentos, das emoções e das relações com as outras pessoas. Por tornar a própria vida dos sujeitos em capital a ser investido, tecemos uma crítica ao sistema de produção capitalista, pautando os argumentos em consequências visíveis e previsíveis e antes de tudo ameaçadoras para o desenvolvimento de uma sociedade justa e de sujeitos libertos. Libertos das relações opressoras, das heranças de dominação e exploração pelas quais entregamos nossos corpos, mentes e almas, impedindo o alcance de uma vida plena, seja no coletivo, seja no privado (CHAUÍ, 2021).

Neste cenário localizamos a educação, tanto escolar quanto a não sistematizada, no vórtice das batalhas ideológicas, configurando-se como campo de luta. Compreendemos que por se erigir e se moldar no sistema capitalista a escola reproduz e produz a favor do Capital, sendo chave fundamental na formação das gerações e conseqüentemente sustentação da estrutura e dinâmica social vigente. No entanto, a partir do caráter específico do processo ensino-aprendizagem, apresentamos a viabilidade de resistir e trabalhar para o desenvolvimento de consciências críticas, autônomas, viabilidade esta que não se separa do processo formativo dos profissionais da educação e desse modo, do papel da universidade.

CAPÍTULO 1

A IDEIA DE COMPETÊNCIA E OS MATERIAIS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

1.1 As transformações no modo de produção reverberam no modo de subjetivação dos indivíduos

A adoção do termo competência na contemporaneidade ganha força na década de 80 a partir da reestruturação das relações de trabalho e da própria produção, marcada principalmente pela integração dos setores de produção, aprimoramento da robótica e pela multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores (FREIRE J., 2009; RAMOS, 2002). Diante deste contexto de transformações, retoma-se o debate sobre a qualificação, que foi gradualmente sendo substituído pela ideia de competência no mundo do trabalho e, posteriormente incorporada pelos currículos escolares.

Antes, faz-se necessário delinear os princípios que norteiam a concepção de trabalho elegida e o porquê da sua centralidade nas discussões. Cientes do caráter polissêmico do termo, assumimos o olhar marxista sobre trabalho, que é atividade de construção tanto da vida material quanto da vida espiritual dos homens através da sua ação consciente sobre o mundo, isto é, com alguma finalidade.

Ação essa de caráter ontológico de produção da objetividade e da subjetividade, porquanto a medida que o homem age sobre a natureza transforma-se a si mesmo e ao mundo. Age assim com o intuito de satisfazer as necessidades presentes e acaba, por conseguinte, criando novas, concretas e abstratas, sejam sociais, sejam pessoais; por fim, se reproduz enquanto espécie, e o surgimento das novas gerações equivale ao processo de (re)produção da cultura e novas modificações da realidade. “Portanto, as necessidades humanas não são conformadas por um quadro determinado e acabado. Elas se criam e recriam no contexto das relações dos indivíduos com a natureza e com os outros indivíduos.” (RESENDE, 2007, p.34). É o trabalho que possibilita a construção da cultura, logo, falar da realidade é aludir a esse processo que é contínuo e histórico.

Sob essas condições teóricas, conhecer a organização social e os aspectos subjetivos dos indivíduos em determinadas épocas pressupõe também conhecer as características do trabalho/modo de produção. No capitalismo o trabalho torna-se

atividade primordialmente realizada para fins de troca, isto é, para garantia do salário e acúmulo de capital, e não pelo usufruto do que é produzido e nem pelo sentido do trabalho em si mesmo, ou seja, a construção de si e da realidade, satisfação das necessidades pessoais e coletivas. Como afirma Navarro e Padilha (2007, p.15) “O trabalho perde a dimensão original e indispensável ao homem de produzir coisas úteis (que visariam satisfazer as necessidades humanas) para atender as necessidades do capital”.

Tais ideias serão desenvolvidas e sustentadas ao longo do capítulo, à medida que a exposição do fluxo de mudanças no seio do modo de produção capitalista tende a comprovar as artimanhas orquestradas no intuito de manter a vida humana a serviço do sistema econômico, distanciando-a dos sentidos fundamentais do trabalho e influenciando o sistema educacional.

Sabe-se que as inovações nos campos da comunicação e do transporte a partir da década de 70 inflamaram reestruturações no modo de produção e de gestão do trabalho, cuja lógica passou da fordista-keynesiana para a acumulação flexível do capital. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos setores de produção, e se fazem visíveis pelas novas maneiras de ofertar serviços financeiros, pela adesão a novos sistemas organizacionais, novas tecnologias, pela expansão do mercado, todas elas a cobrarem updates e atualizações constantes de informação. Essas mudanças, no entanto, são desiguais entre setores de produção e regiões geográficas (LANCMAN; UCHIDA, 2003), deixando à margem do mercado tanto pessoas, quanto empresas e países que não acompanham tais modificações. Ou melhor, colocando-os numa relação de dependência com aqueles que possuem tais tecnologias e gerenciam as novas relações comerciais. A cibernética e outros campos de pesquisa trouxeram novos conceitos e possibilidades de produzir, modificando o tempo, o valor, a quantidade e a qualidade da produção.

Essas transformações implicam inevitavelmente mudanças das relações sociais, uma vez que são elas que sustentam e repõem as relações de produção. Desse modo pode-se afirmar que as faces do mundo globalizado se fazem visíveis não apenas pelos modernos equipamentos informatizados, como também pelos novos modelos de gerenciar os recursos e a força de trabalho, e em seu limite, produzindo novas formas de ser no mundo. A internacionalização do capital acabou por ditar as interações entre Nações e, conseqüentemente, a organização interna de cada Estado para participar do cenário econômico internacional. Estas organizações

se concretizam através da mudança das leis trabalhistas, relações entre governos e indústrias, consumo de produtos internacionais, dentre outras formas mais sutis.

A lógica do consumo e do descarte, assim como da competitividade em todos os setores produtivos tem alcançado níveis dantes não possíveis nem imaginados, e são apenas alguns dos resultados mais evidentes do sistema que atravessa fronteiras, atinge as relações entre países e entre trabalhadores, busca novos mercados consumidores e mãos de obra. A própria ideia de emprego desprende-se de referências identitárias e valores para estruturar-se numa concepção globalizada que, por sua vez, preconiza a constante especialização, o vínculo temporário e a instabilidade. Eis aqui uma das contradições desenvolvidas no seio capitalista: sob a aparência de valorização da individualidade, apregoa-se o individualismo, e o que ocorre em nível global é a massificação de conceitos e organizações de trabalho, forjando novas identidades e referências que nada tem de singulares.

O novo paradigma do modo de produção traz em seu bojo a necessidade de trabalhadores capazes de responderem criativamente não apenas à demanda produtiva e de consumo, como também à falta de garantias, à individualização do trabalho, às pressões por “formação continuada” para acompanhar as incessantes “novidades” do mercado. Recentemente, essa noção tem sido melhor representada pela expressão uberização do trabalho, que generaliza relações de exploração entre grandes empresas e trabalhadores, sem que haja qualquer responsabilidade empregatícia. Sob a fachada de que os “parceiros cadastrados” serão empreendedores com flexibilidade de horários e com retorno imediato dos esforços, a segurança e a saúde logo se tornam moedas facilmente trocadas pela promessa de subsistência em um contexto nacional de milhões de desempregados.

A adesão massiva às formas de precarização do trabalho traz à tona características sociais que, em última instância, se manifestam na vida particular e subjetiva do indivíduo, tornando-o engrenagem viva que concretiza esse tipo de relação. Por isso Fonseca (2000, p.38) declara: “o capital mundial capitaneia uma importante ruptura não apenas no nível econômico-produtivo das sociedades, mas que inclui seus eixos cultural, político e simbólico.” Também sob essa perspectiva, García acrescenta:

“La axiomática del capital logra codificar prácticas, afectos y saberes bajo su racionalidad. A partir de la figura de un trabajador libre, autónomo e independiente, se conectan diversas opciones, todas éstas actúan como líneas que alimentan la singularidad y que toman sentido bajo la forma empresa.”¹ (GARCÍA, 2014, p. 209 e 210).

Nessa análise torna-se indispensável mencionar a indissolubilidade do vínculo entre reestruturação do modo de produção e a reestruturação da subjetividade. De acordo com Fonseca (2000) essa tarefa é possível sob duas perspectivas: primeiro, é inconcebível estudar a subjetividade deslocada dos aspectos objetivos, isto é, dos processos históricos e sociais. Segundo, a própria realidade material é educativa. Por essa ótica, as estruturas sociais e as estruturas subjetivas são imanentes, constituem-se mutuamente, “uma necessitando da outra como suporte e correspondente homóloga” (FONSECA, 2000, p. 43). O abandono da posição binária entre essas duas dimensões traz à tona a complexidade do mundo social e dos sujeitos, ambos constituídos e constituintes do corpo simbólico, político, econômico e cultural da sociedade. Assim, a subjetividade é matéria prima das modificações produtivas, não sendo possível que essas últimas se concretizem caso as primeiras não estejam simultaneamente se modificando. Nessa mesma linha de raciocínio Gonzales García afirma, após analisar o discurso de trabalhadores de diferentes categorias:

“El vínculo [entre as experiências dos sujeitos e as funções que dão vida ao Capital] no se efectúa como una imposición de una suerte de ‘voluntad capitalista’ sobre un sujeto inerte, sino que precisamente la dispersión, la necesidad, el azar y el deseo disponen y avivan un territorio eficaz para la lógica del capital.”² (2015, p. 209).

Isto é, todo o contexto incorre para um modelo de subjetivação capaz de sobreviver no sistema, aderindo às suas regras.

As subjetividades, por efeito, são catalisadoras e ao mesmo tempo palanque das transformações que ocorrem no corpo social, muitas vezes agenciadas por lógicas consolidadoras de ideologias, padrões corporais, desejos e comportamentos. A subjetividade, portanto, não encontra-se apenas no campo da racionalidade e tampouco é originária de experiências puramente individuais. Ela carrega os sentidos

¹ “A axiomática do capital consegue codificar práticas, afetos e saberes sob sua racionalidade. A partir da figura de um trabalhador livre, autônomo e independente, diversas opções se conectam, todas atuando como linhas que alimentam a singularidade e ganham sentido sob a forma empresarial.” (GARCÍA, 2014, p. 209 e 210. Tradução nossa)

² “O vínculo [entre as experiências dos sujeitos e as funções que dão vida ao Capital] não se efetua como uma imposição de sorte de ‘vontade capitalista’ sobre um sujeito indefeso, mas precisamente a a dispersão, a necessidade, o acaso e o desejo dispõem e avivam um território eficaz para a lógica do capital.”(GARCÍA, 2015, p.209.Tradução nossa.)

e significados que antecedem a vinda do sujeito ao mundo (FONSECA, 2000, p.45). Deste modo, a construção do sujeito está intimamente ligada às condições discursivas e materiais de possibilidade, à medida que ele próprio mantém ou rompe com tais condições.

No cenário apresentado o ser-trabalhador é moldado não só pelas demandas executivas do cargo que ocupa, ele passa a operar como se fosse a própria empresa. Para tanto, o trabalhador passa a fornecer habilidades que estão além da sua função, e é exigido a diagnosticar e prever possíveis falhas do processo produtivo, assim como torna-se responsável pelo aprimoramento domesmo. O envolvimento físico, intelectual e emocional devem estar totalmente voltados para a dinâmica e objetivos empresariais. O trabalhador participa de planejamentos, traça metas, ganha títulos, mas não está fora do seu alcance decidir *como* e *o que* será produzido, sem falar que muitas vezes não é recompensado salarialmente pelas contribuições no melhoramento da produção (FREIRE J., 2009). Assim, cria-se a ideia de que o trabalhador é parte da empresa, e que a equipe é uma grande família a fim de que a dedicação e empenho ultrapassem as normativas contratuais de prestação de serviço.

1.2 O porquê do termo competência

O presente trabalho dará destaque à transição da ideia de qualificação para a ideia de competência por ser um marco da mudança conceitual que expressa a realidade, neste caso, nas condições de trabalho e expectativas sobre os trabalhadores que foram incorporadas ao campo da educação.

Pelo viés da sociologia do trabalho, Juciley Freire (2009, p.6) afirma que o termo qualificação faz alusão às múltiplas dimensões do trabalhador pautadas nos conhecimentos e habilidades que o capacitam a exercer determinadas funções “ ou seja, sua preparação profissional para exercer determinada função na hierarquia categorial (qualificação do emprego), com uma remuneração salarial correspondente, podendo aí apenas ascender e nunca descer.”

Ramos (2002) analisa o conceito a partir de três dimensões e afirma que houve um progressivo abandono das dimensões conceitual e social do termo qualificação para dar enfoque à dimensão experimental. Isto é, nota-se o enfraquecimento do valor da formação marcada por registros teóricos e formalizados - normalmente

comprovada por diplomas, assim como nota-se a abdicação da ideia de qualificação “no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente” (RAMOS, 2002, p. 401).

Isso porque, apesar dos certificados e diplomas ainda serem prestigiados, os conhecimentos adquiridos mediante ensinamentos formais (dimensão conceitual de qualificação) já não garantem a inserção e permanência do trabalhador no mercado, cedendo espaço para a relevância dos saberes sociais e práticos. Isto é, a dedicação do profissional à empresa, a capacidade de lidar com equipes, cumprir funções nem sempre prescritas nos contratos, dentre outras características necessárias para manter a empresa constantemente atualizada e no cenário competitivo. Já as negociações coletivas (dimensão social) cedem lugar à individualização da aplicação das normas de trabalho. Irrompe, portanto, a dimensão experimental que traduz a habilidade prática de realização concreta do trabalho, e a palavra “competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.” (RAMOS, 2002, p. 402).

De outro modo pode-se dizer: busca-se dar ênfase aos aspectos singulares da personalidade do sujeito.

Apesar das competências serem constructos sociais, desenvolvidas frente às exigências (mutáveis) do trabalho e na aprendizagem com outras pessoas, o que se tem notado é a supressão dos aspectos políticos e culturais do conceito, tanto na literatura quanto nas políticas de governos. Como resultado temos uma noção de competência como propriedade individual adquirida a partir das tendências e esforços que caberiam ao sujeito (FREIRE, 2009).

A adesão a essa palavra e a essa racionalidade com o sentido individualista surge como proposta para o enfrentamento às crises da época, que perduram até hoje. Do desemprego estrutural que avassala as sociedades, às hierarquias classistas que perpetuam a exploração da mão de obra, justifica-se os processos de exclusão pela enganosa ideologia de que uns possuem competência para assumir certas posições sociais, enquanto outros são relegados à própria sorte (FREIRE, 2009).

O que se observa historicamente é a emergência de novas concepções terminológicas que supostamente caracterizam objetos de estudo da psicologia, e que

expressam a ordem social vigente, para servirem aos engenhosos processos de manutenção do status quo, assim como marcam as mudanças ocorridas na própria realidade. Dessa maneira os termos servem tanto como instrumentos de corporificação de uma ideologia que se deseja propagar, como também são expressões das organizações e os modos de produção no mundo do trabalho.

Um exemplo nítido é a definição de inteligência; um dos conceitos mais discutidos do século. À luz de investigações que particularizam o sujeito - herança das ciências empíricas - a cognição foi definida por muitos teóricos do começo do século como aptidão subjetiva (MIRANDA, 1998) dissociada do mundo objetivo. Esses estudos surgiram concomitante à intensificação da globalização, cujos atributos marcam uma nova ordem de produção e de relações de trabalho. Assim a inteligência ganhava centralidade por ser uma qualidade exigida para o exercício das diversas funções no mercado competitivo.

Ora pois, como as oportunidades não são igualitárias, assim como a ascensão social não é possibilitada a todos, “os mecanismos de seleção e exclusão sociais eram justificados pela concepção evolucionista da existência de sujeitos mais aptos ou menos aptos para determinadas tarefas. A existência de diferenças entre os indivíduos tornava legítimo que determinadas pessoas devessem ter sucesso e outras não.” (MIRANDA, 1998, p.64).

É evidente que a cognição e as competências se manifestam de diferentes maneiras tal qual outras expressões singulares dos indivíduos, contudo, encobrir os determinantes sociais e históricos que os constituem, como também estigmatizar as “inabilidades”, serve ao projeto de exclusão e de subjugação em todos os ambientes de expressão dos sujeitos, inclusive nos espaços laborais, uma vez que esse processo afeta também a esfera psíquica. Dentro dessa lógica, as diferenças não incitam pesquisas sobre oportunidade de aprendizado ou processos de inclusão no mercado, são apenas justificadas pela suposta capacidade intrínseca ao indivíduo de alcançar ou não certos patamares sociais, e, portanto, servem à lógica da exclusão.

Se antes a formação técnica, profissionalizante e prescritiva respondia às demandas de um mercado mecanizado, com os avanços da microeletrônica exige-se profissionais capazes não só de operacionalizar máquinas e gerir pessoas, como também de responder às situações imprevisíveis, inovar, manter-se atualizado. Logo, qual educação seria capaz de garantir cidadãos hábeis o suficiente para lidarem com um mercado instável, desigual e que reivindica constantemente diferentes

saberes? A concepção de competência, ao fundar suas bases em aspectos subjetivos e pessoais do trabalhador, resolve essa questão. É a partir daí que começam as modificações na esfera da formação básica mediante currículos que estimulam o “aprender a aprender” (FREIRE J., 2009).

O “aprender a aprender” coloca o educando como responsável pela própria aprendizagem; trata-se de adquirir habilidades para conduzir esse processo durante toda a vida e tornar-se capaz de responder às volúveis expectativas do século XXI. Assim a educação escolar passa a ser vista como promotora de competências para que o aluno seja capaz de despertar seu próprio potencial (CARVALHO; SILVA, 2017). E por esse motivo:

“[...] a ênfase recai em aspectos socioemocionais que capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades e países. (IAS, 2014, p. 5).

Observa-se que competência e protagonismo estão intimamente relacionados na proposta para a educação do mundo globalizado. Afirmações presentes nos próprios documentos internacionais da UNESCO marcam historicamente a modificação em massa dos currículos escolares em prol de uma Educação para a Cidadania Global, cujo objetivo expresso é “empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável.” (UNESCO, 2015, p.15).

Apesar do documento ter sido publicado em 2015, desde meados dos anos 90 tem-se dialogado mais abertamente sobre as vantagens de uma educação que preveja em seus objetivos o desenvolvimento dos aspectos sociais e emocionais dos educandos. Vantagens estas relacionadas ao novo cenário produtivo.

Não obstante, a abordagem dos aspectos emocionais nos materiais escolares versa mais sobre como utilizar e adestrar as emoções, do que de fato conhecê-las e entendê-las como constituintes do indivíduo no que concerne à formação humana subjetiva e social (PATTO, 2000; SMOLKA, 2015; PEREIRA, 2019). No contexto brasileiro podemos afirmar: se antes o tema ‘afetos’ comparecia pontualmente nos ambientes escolares, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular

acompanhamos a verdadeira corrida para a inserção da educação socioemocional nos currículos.

É notório os potenciais benefícios gerados pela conscientização dos educandos acerca de temáticas relacionadas às emoções e às habilidades sociais, no que tange ao autoconhecimento e compreensão de como somos constituídos. Entretanto, tem-se convocado tal educação a fim de solucionar problemas que não começam e tão pouco são solucionados entre os muros escolares. Por trás do marketing que garante o desenvolvimento de uma personalidade capaz de gerir conflitos íntimos e exteriores, esconde-se o adestramento e a docilização das emoções. Os questionamentos são silenciados com receitas pré-fabricadas de como agir e que, por vezes, culpabilizam o educando por não saber lidar com situações de sofrimento e com as próprias emoções, desconsiderando-se um contexto social embrutecido

Ao passo que tornou-se obrigatório, por meio de documentos legais, o desenvolvimento de competências socioemocionais como um dos objetivos da ação educativa é preciso nos perguntarmos o que isso significa e para quem tal competência estará à disposição, quem mais se beneficia com ela. Em última instância é preciso conferir não somente como esses conteúdos foram produzidos e com que finalidades, mas também como os conteúdos chegam aos educandos e seus possíveis desdobramentos.

Frente ao contexto geral de crise, em que os setores sanitário, econômico, político e educacional estão ainda mais fragilizados devido a Pandemia originada pela disseminação da Covid-19, Carolina Catini, sobre a literatura pseudocientífica presente em inúmeros materiais de educação emocional, afirma:

“Ela busca ajustar as atitudes diante de situações de instabilidade e de horror, cada vez mais corriqueiras em nossa vida social, pelo controle das emoções. Deve-se aprender desde cedo como permanecer em sua trilha individual, mesmo em situações de catástrofes familiares ou sociais. A estabilidade deve ser atributo de cada um, independente da turbulência do contexto, de modo que o projeto de formação se torna a gestão de um projeto de vida, por uma sequência de cumprimentos de metas, num simulacro individual da forma empresarial. Trata-se da fabricação do sujeito empresarial – conforme expressão desenvolvida por Pierre Dardot e Christian Laval em *A nova razão do mundo* –, mas num contexto de crise e precariedade alarmante das condições de trabalho e de vida. No fundo, um programa curricular de formação para subserviência ao capital, diretamente definido por aqueles que o personificam” (CATINI, 2020, BLOG BOITEMPO)

E aqueles que personificam tais programas não escondem os objetivos pretendidos, pois já não causa estranhamento falar de adaptação e ajustamento desde que seja prometido “garantia de emprego” e um país economicamente desenvolvido, ou seja, uma educação a serviço do sistema de produção. Carvalho e Silva (2017) evidenciam a tendência de diversos pesquisadores da área da economia em tratar as crianças da Educação Infantil como capital de investimento. Longe de abordarem a educação enquanto direito ao desenvolvimento íntegro e saudável do sujeito, as justificativas giram em torno dos aspectos produtivistas: a mulher poderá trabalhar, a criança receberá estímulos precoces para o desenvolvimento desta ou daquela característica de personalidade, diminuiremos as taxas de natalidade, serão cidadãos com maior poder de consumo, etc. Os referidos autores (CARVALHO; SILVA, 2017) traçam ainda uma crítica feroz acerca de tais pesquisas, uma vez que elas possuem como público-alvo crianças de baixa renda dos Estados Unidos, tomam os fatores de desenvolvimento como universais, e não apresentam resultados posteriores que sejam satisfatórios, isto é, de que os programas garantem os resultados desejados.

É visível, pela análise desses dois autores, que as vidas e habilidades humanas são tratadas como simples engrenagens de um sistema maior cujo funcionamento deve ser aprimorado a partir de intervenções nas pequenas peças. Patto conclui que estes materiais se referem às esferas econômicas, sociais e políticas de maneira abstrata, como se fossem o “preço que a modernidade cobra às crianças”, “situação contra a qual nada se pode fazer exceto suprir, com programas educacionais de correção ou prevenção, as lacunas psicológicas que ela amplia.” (PATTO, 2000, p.166). Se o cerne desse sistema é tratado de forma inalcançável na crítica ao seu modo de produção, e portanto naturalizado e considerado imutável, logo a saída mais óbvia seria, supostamente, adequar-se para sobreviver.

Trata-se da racionalidade desse modo de produção a omissão do caráter histórico-cultural das dimensões sociopolíticas e o foco na formação adaptativa do indivíduo. Não há interesse em modificar o sistema nem mesmo em elucidar como ele opera na vida dos sujeitos. As emoções se tornam também instrumentos moldáveis a fim de alcançar o sucesso, seja escolar, profissional, seja na vida social.

Daniel Goleman, tido por muitos como revolucionário na abordagem sobre as emoções e suas funções, afirma que Inteligência emocional significa “administrar

sentimentos de forma a expressá-los apropriada e efetivamente, permitindo às pessoas trabalharem juntas, com tranquilidade, visando às suas metas comuns” (GOLEMAN apud PAVÃO, 2003, p.109). O autor não cita a importância de reconhecer os fatores que provocaram determinada resposta emocional, nem que diferentes respostas para uma mesma circunstância são possíveis, apenas determina o que seria inteligente. Mais ainda, Goleman determina quais ações expressariam tal inteligência:

“a capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante.” (GOLEMAN, 1995, 65).

É patente o velar de questões cruciais como: a pessoa pode ser mais ou menos perseverante de acordo com a situação, a pessoa pode se deparar com percalços que lhe despertem angústias extremas, a pessoa pode não conseguir ser empática em um ambiente em que sofre violência.

Sob essa visão, o foco para todas as questões relativas às emoções é o indivíduo considerado a-histórico e naturalizado. Tudo não passa de uma questão de escolha individual e força de vontade. Para qualquer situação a receita e a definição de inteligência emocional é a mesma, ainda que a integridade do indivíduo esteja em cheque.

As raízes que fundamentam esse individualismo exacerbado que sustenta e constitui-se em um modo de produção, e que se difundem sob todos os aspectos da vida moderna, surgiram na origem da modernidade aliada ao fortalecimento da classe burguesa. Afirma Resende:

“Com o Liberalismo, sob a influência da livre concorrência, surge a funcionalidade de se considerar o indivíduo autônomo, independente. Num momento em que as relações capitalistas de produção já se encontravam consolidadas e desenvolvidas, era necessário que o indivíduo fosse “livre”, autônomo e independente para/e se oferecer no mercado como força de trabalho e desenvolver a sociedade mercantil” (RESENDE, 2007, p.31)

Dessa maneira o liberalismo apropria-se da ideia de autonomia para velar as condições socioestruturais que influenciam a maior ou menor “liberdade” do indivíduo oferecer-se ao mundo do trabalho, bem como o modo de produção sustentado na expropriação do trabalho

Neste cenário a escola surge como vetor de desenvolvimento das habilidades necessárias para suprir as demandas do sistema e evitar que este entre em colapso. Carvalho e Silva concluem que a partir de expertises da psicologia e da economia

“planejam-se ações com o intuito de agir sobre os aspectos levantados como problemáticos pelos cálculos estatísticos (...) Em suma, potencializar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes torna-se um imperativo de um Estado que procura extrair da população a potência produtiva e, com isso, minimizar situações que possam gerar despesas futuras ligadas às áreas da segurança, da saúde e da educação.” (CARVALHO e SILVA, 2017, p. 187)

Para além dos critérios de sucesso, esses projetos apregoam a “economização da vida social”, restringindo o viver às funções de produção. O cume deste diálogo é inevitavelmente a finalidade da educação escolar, isto é, o que queremos para a educação escolar e como atingir tais objetivos, para então nos posicionarmos frente às políticas direcionadas ao sistema educacional.

Ao conceber a educação como apropriação da cultura e processo de humanização da pessoa (MIRANDA, 2005) somos levados a considerar a escola como espaço privilegiado para a condução desse processo, uma vez que todas as ações são sistematizadas e pensadas a fim de cumprirem tal propósito. A educação pode ter fins diversos, mas é vero que tem sido proclamada urgente uma educação cuja principal exigência seja de que Auschwitz não se repita (Adorno, 1995), isto é, evitar que a humanidade do Outro seja negada, o que, conforme apregoado pelo patrono da educação brasileira, só será possível quando educarmos para a responsabilidade social e política. Para que isso se dê, necessário se faz tomar conhecimento da realidade em que se vive.

Assim como outros autores da psicologia, Wallon afirma que “os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a ‘fôrma’ que emolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente.” (WALLON, 1986, p. 168-169 e 171). Não considerar esse fato é negligenciar as condições de desenvolvimento do ser. Portanto, é imprescindível apreender o indivíduo como ser concreto, constituído através de suas relações com o mundo objetivo, e cujas características psicológicas também são formadas a partir do contexto cultural e histórico.

Tendo isso em vista, pode-se afirmar que qualquer material escolar que desconsidera as particularidades históricas e sociais do indivíduo, ou que subtraíam

tais aspectos das discussões sobre emoções e habilidades sociais, incorrem para a desumanização do educando e para a alienação acerca de si, do Outro e da realidade.

1.3 Uma pequena amostra dos materiais de educação socioemocional

Para melhor compreender como a ideia de competências socioemocionais comparece nos programas escolares foram analisados 3 (três) materiais de editoras brasileiras. Durante a escolha dos materiais optou-se por livros/manuais de uso exclusivo dos professores e cujo público fosse alunos do Ensino Médio. Foi assim elegido por dois motivos: primeiro, os livros elaborados para guiar os docentes nas atividades contém explicitamente os objetivos das atividades e as expectativas que se tem sobre o educando, o que facilita a análise das concepções teóricas ocultas e evidentes que embasam os materiais. Segundo, dentre as etapas da educação básica, o Ensino Médio é o que medeia mais explicitamente a relação entre educação e profissionalização, uma vez que a fase juvenil também é marcada em nossa cultura pela inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Por essas características é possível verificar com mais cautela de que maneira pretende-se desenvolver as competências socioemocionais e como estão relacionadas às demandas para uma formação para o mercado. Os materiais selecionados foram: Laboratório de Inteligência de Vida (LIV), Escola da Inteligência (EI) e Empreendedorismo e projeto de Vida, sendo um deles publicado em 2016, o que mostra a adaptação curricular antes mesmo do marco legal e obrigatório da BNCC.

Durante uma investigação geral e menos minuciosa dos livros foi notório a ênfase comum à concepção de sujeito livre para escolher e agir, independente do contexto. Frases como “ajudar o jovem na compreensão de que ele é responsável por suas escolhas”; “nos tornamos líderes de nós mesmos, passamos a ser autores da própria história.”; “E ainda perceberá, sobretudo, que a distância entre os sonhos e as conquistas tem um nome: atitude” são encontradas em textos que não ressaltam as escolhas como opções dentro de possibilidades, nem como a nossa história é moldada e formada por outras pessoas. Assim, o protagonismo assume caráter quase heróico de quem soube desenvolver as competências previstas.

Os três materiais citam os critérios estabelecidos pela UNESCO para uma educação de qualidade em vista de uma formação para a cidadania global. Assim, a

referência-base para o que consideram habilidades está mais ou menos de acordo com as seguintes citações:

“Habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de múltiplas perspectivas, que reconheça diferentes dimensões, perspectivas e ângulos de questões (como habilidades de raciocínio e de resolução de problemas, apoiadas por uma abordagem de múltiplas perspectivas);

Habilidades não cognitivas; incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, e habilidades de comunicação e aptidões para networking e para interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas (como empatia global e sentimento de solidariedade)” (UNESCO, 2015, p.16)

Dentre os três materiais, apenas um apresenta definição de habilidades socioemocionais, cuja referência é um jornalista da The New York Times Magazine. Nos outros dois apreende-se a concepção de pessoa habilidosa através dos objetivos dos programas, e que estão de acordo com as habilidades pretendidas pela UNESCO.

A maneira como são conduzidos os conteúdos são bastante distintas, enquanto um dos materiais prioriza o interesse dos educandos sobre os assuntos, outros dois são rígidos quanto às discussões que serão abordadas e as reflexões feitas. Mas é fato que, de maneira geral, falta embasamento teórico, como também falta espaço para questionamentos sobre diversas questões, por exemplo: ausência de textos de psicólogos na abordagem sobre depressão; caminhos e atitudes descritos para o sucesso financeiro, o que é a paz. Os materiais apresentam como referência para esses assuntos os conceitos trazidos por economistas, pessoas famosas, ou mesmo são elaborados pela própria equipe que formulou o material.

Quando o assunto é relacionamento (amizade, família, grupo, comunidade) o educando é estimulado sempre a pensar somente sobre as próprias perspectivas (o que deseja, o que gosta, pontos de divergência, o que espera) e não necessariamente na relação. Em um dos materiais encontramos as seguintes frases "um verdadeiro líder multifocal aposta naqueles com quem convive, promove a autoestima e o desenvolvimento pessoal, fazendo-os brilhar"; "O bem maior no caso da liderança é saber influenciar as pessoas.". É explícito que o outro aparece em função do educando, não havendo espaço para a manifestação genuína dos interesses alheios, reforçando a ideia de que o “líder” sabe o que é melhor para os liderados.

Outro material, no capítulo sobre felicidade e sucesso, afirma: "o que mais vai importar não serão seus ganhos, o carro que você dirigiu e o bairro onde morou, mas o número de pessoas que poderão medir o valor de suas vidas com base naquilo que você fez por elas.", colocando o outro apenas como registro do que o "protagonista" fez, e supervalorizando as ações do Eu, como se fossem centrais na vida do outro. Não há contrapartidas, isto é, pensar como significamos o Outro em nossas vidas.

É relevante mencionar que os materiais abordam a importância do diálogo nas relações, assim como incentivam a comunicação em diversos contextos. No entanto, tais incentivos giram sempre em torno "do que o educando pode ganhar" ao se dispor a ouvir o outro ou a se comunicar de determinada maneira. É visado sempre o benefício pessoal, não necessariamente do grupo ou da outra pessoa.

No que se refere ao mundo do trabalho e escolhas profissionais um dos materiais é totalmente voltado para a formação de líderes, e em nenhum momento é abordado o papel da pessoa liderada. Os outros dois não abordam diretamente o mundo do trabalho, isto é, como se dão as leis trabalhistas, como se organiza os processos de produção no Brasil, os níveis de desemprego e de subempregos. Apenas focam nas escolhas que os educandos devem fazer para entrarem nesse mundo, e o que podem fazer após estarem inseridos no mercado de trabalho (mudar de profissão, estudar de novo). As atividades propostas sobre escolhas profissionais muitas vezes se limitam a pensar a Faculdade.

Em um dos materiais nota-se não só a ausência de contextualização socio-política como também a negação constante de situações cotidianas que possam colocar o educando em um patamar de desigualdade e sofrimento: "É imprescindível que nossos jovens sejam conduzidos desde a mais tenra idade, a usar a inteligência que possuem para tornarem-se líderes multifocais, deixando de ser vítimas das circunstâncias e aprendendo a enxergar cada ser humano sem as fronteiras que, ao longo da história da humanidade, muitos seres humanos têm insistido em estabelecer."

Não obstante, os materiais trazem temáticas pertinentes à juventude e algumas atividades são elaboradas com esmero, o que pode possibilitar, conforme forem conduzidas, a formação de uma visão crítica e condizente com a realidade dos educandos. Dentre elas dá-se o destaque para reflexões sobre (des)igualdade de gênero no mundo do trabalho, sobre a valorização desta e daquela profissão, sobre o respeito à diversidade, sobre a importância do planejamento e do uso da criatividade

em diversos setores da vida. Antes, a abordagem desses assuntos ficava a cargo e escolha das escolas, agora, como obrigatórios nos currículos, todo o corpo educacional é convidado a pensar esses assuntos, de maneira mais ou menos direta, e também com mais ou menos apoio e formação. O vislumbre de possibilidades dentro de programas que apresentam conceitos e formas alienadoras se faz justamente na contradição de apresentar temáticas essenciais à educação libertadora.

CAPÍTULO 2

DAS REFORMAS CURRICULARES AOS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO

2.1 Reformas feitas por quem e para quem?

Não perdemos de vista que o pleno exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho são direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e reiterados pela LDB de 1996, que indica, em nome do Estado Federativo, a escola como uma das instituições responsáveis por formar o sujeito e fornecer de maneira sistematizada e planejada os conhecimentos necessários para a efetivação desses direitos.

Declarar isso, no entanto, não é o mesmo que defender uma formação calcada pelas demandas do mundo do trabalho. Importante frisar a diferença significativa entre trabalho e emprego, sendo o primeiro uma atividade indispensável para a humanização do homem, e o segundo uma função social que visa principalmente garantir a remuneração dentro de um determinado sistema econômico.

Reconhece-se a centralidade do trabalho na vida humana por ser condição necessária à sua construção histórica e também ao processo de subjetivação. A concepção marxista de trabalho abarca tanto o ato de trabalhar quanto o desfrutar dos produtos do trabalho, uma vez que ambos constituem a objetivação humana. A crítica aqui elaborada recai sobre a forma histórica do trabalho no sistema capitalista, que nos obriga a demarcar as características da alienação. Se no próprio trabalho o homem constrói-se; gozar do produto (material ou imaterial) desse trabalho não coincide com o próprio ato de trabalhar na dinâmica capitalista. Até porque, no sistema erigido pela classe burguesa os produtos do trabalho alienante não são acessíveis a todos. Dito isso, ressaltamos que não só a ideia de trabalho é central, como também o desfrutar de tudo o que ele gera. Vitor Paro em seu texto “Parem de preparar para o trabalho”, alude à questão de maneira basilar ao afirmar “o trabalho é central porque possibilita a realização do bem viver, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar.” (1999, p.6). A grande questão é que o trabalho alienante e o sistema erigido pela classe burguesa separa o ato do trabalho da possibilidade de desfrutá-lo e, portanto, também da possibilidade de reconhecimento de si como sujeito social. Essa compreensão transforma o caráter das ações que

visam os direitos acima mencionados, pois não se trata meramente de assegurar empregos.

Assim sendo, a elaboração de políticas públicas para a educação, incumbidas de nortear as escolas no cumprimento das leis, é visada com grandes expectativas não só por profissionais da educação, como por todos aqueles que compreendem a importante função escolar no desenvolvimento das subjetividades e das grandes massas, isto é, na constituição das gerações. As políticas públicas expressam os direcionamentos dados à educação, mais que isso, evocam toda a relação de dominação e opressão, conflitos sociais condensados na figura do Estado dinâmico, sendo campo de disputa por poderes, resistência e para, também, novas possibilidades de construção da realidade social (ARAÚJO e ALMEIDA, 2010).

Nas duas últimas décadas, a mobilização gerada em torno da construção do Plano Nacional de Educação e da organização do Programa Currículo em Movimento seguidas da corrida pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular revela a urgência de uma suposta modernização da educação somada às expectativas de uma sociedade que retoma a democracia e busca superar os altos índices de evasão escolar, garantir a inserção dos jovens no mundo do trabalho e a prepará-los para os desafios do século XXI. A BNCC é o documento normativo que define o conjunto de conhecimentos essenciais e obrigatórios para as etapas da Educação Básica, e por isso houve grande movimento e discussões em torno de sua elaboração tanto antes quanto após sua aprovação.

Entre a legitimação e a desaprovação da BNCC, entidades públicas, privadas, organizações sem fins lucrativos, autoridades no assunto e a sociedade civil se posicionaram num espectro cujos extremos podem ser representados pelas críticas severas e pela consensualização. Michetti (2020) evidencia as estratégias adotadas na disputa por interesses, asseverando que ao final do processo, duas fontes de validação foram utilizadas pelos grupos que apregoam consenso em torno da autenticidade e benefício da Base: o documento teria sido construído por especialistas da área e pela sociedade civil organizada, isto é, pela autoridade científica e pela vontade da coletividade. Esse é o discurso do próprio Ministério da Educação, do Movimento pela Base e do Conselho Nacional da Educação, assegurando que o documento foi erigido democraticamente e que possui caráter progressista e moderno. Dentre as principais críticas feitas à elaboração da BNCC encontramos: a participação popular e até de profissionais da educação foram apenas

formais, a título de democracia, pois não participaram de deliberações, apenas sugestões; a formulação da BNCC foi encabeçada por profissionais do MEC e não por educadores cuja lide diária os autoriza a falar sobre a realidade escolar; a formulação da BNCC esteve mais sob influências internacionais e de ambições de empresários do que em vista os desafios nacionais.

Ainda sob a ótica de Michetti (2020), o baluarte da construção da BNCC foi a contestável ideia de inevitabilidade da mudança dos currículos face às transformações sociais consolidadas no século XXI. Utilizando-se dessa perspectiva de fatalidade, as elites econômicas e políticas agiram e agem para a efetivação de tais mudanças sem, no entanto, se responsabilizarem diretamente pela maneira como ocorrem e os fins que objetivam. A autora afirma, se tais mudanças são apresentadas como irremediáveis, o caminho apresentado pela vanguarda parece também inevitável. Essa tática garante a despolitização das discussões em torno de tais mudanças, uma vez que são confundidas como “necessárias” e não como articuladas, desejadas e concretizadas por um grupo com interesses próprios. Incorre-se inclusive para um discurso que reconstrói o passado a partir das necessidades do presente, construindo uma realidade social supostamente incontestável (MICHETTI, 2020).

De fato, a BNCC foi concebida após inúmeros conselhos, audiências e seminários entre comissões federais e estaduais, contando com a participação de professores em muitas etapas da elaboração. Todavia, também houve forte representação de entidades privadas que, embora não apresentem capital simbólico (especialistas da área) para a participação nas discussões, são capazes de transformar o capital econômico para influenciar as decisões. Novamente Michetti (2020) apresenta dados sólidos:

“Na qualidade de “parceiros”, elas declaram órgãos e instâncias de governo, organismos multilaterais, associações civis, fundações e associações (“institutos”) privadas e empresas. Destacando apenas as fundações empresariais e familiares, temos, como parceiros da Undime, a Fundação Victor Civita, a Fundação Abrinq, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Alana, a Fundação Lemann e a Fundação SM. E, como parceiros do Consed, estão a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a Fundação Victor Civita, o Instituto Natura, a Fundação Santillana, a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, além das empresas Gerdau e Itaú BBA.” (MICHETTI, p.4, 2020)

A autora esmiúça as estratégias utilizadas por essas entidades para garantir que suas aspirações fossem concretizadas: criação de grupos formais para avançar

a BNCC, multiposicionalidade dos agentes no processo de elaboração, realização de eventos nacionais e internacionais a fim de difundir crenças, apoio da mídia, enunciação de um objetivo incontestável - educação de qualidade, dentre outros.

Tencionando a discussão para o Ensino Médio, é imprescindível mencionar a reforma na educação que antecedeu a aprovação da BNCC: a Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, que por sua vez prevê aumento da carga horária do Ensino Médio, fomento às escolas de tempo integral e o oferecimento de itinerários formativos. De acordo com o Ministério da Educação, essa Lei tem por objetivos aproximar o ensino formal da realidade do educando, preparando-o para as complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Motta e Frigotto (2017) fazem interessante análise do escopo político por trás dessa aprovação, começando pelos propósitos ideológicos que nortearam a formulação da medida provisória.

Na seleção de interesses-chave presentes na MP de 2016 as autoras destacam o investimento em capital humano para o aumento da produtividade e para a capacidade de competir no mercado internacional, culminando, conseqüentemente, em crescimento econômico. Posto isso, a flexibilidade dos currículos, a autonomia dos jovens e melhores desempenhos escolares tornaram-se imperativos para uma suposta preparação para o século XXI e a cara do “novo Ensino Médio” no Brasil. Motta e Frigotto (2017) declaram que a formação humana sob os marcos restritos das necessidades do mercado é uma característica histórica da educação brasileira. Se antes, no período nacional-desenvolvimentista, os currículos eram guiados pela ideia de modernização da nação, no cenário globalizado e neoliberal eles devem se adequar à realidade de competitividade e de novas condições de empregabilidade.

No mundo globalizado, as relações são tratadas conforme as vantagens comparativas, e o Brasil mantém-se nessa relação ainda hoje pelos fartos recursos naturais e mão de obra barata, ou seja, produtos de baixo valor tecnológico agregado. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2013 declaram que os setores industriais e de serviços não expandem e tampouco alcançam níveis desejáveis por falta de profissionais especializados e que para tal é necessário expandir o Ensino Médio de qualidade. Motta e Frigotto (2017) deflagram contra tal afirmação, esclarecendo que, na verdade, antes não havia interesse em garantir uma formação especializada, portanto, não seria o mercado vítima da falta de profissionais, ao contrário, não se investia na educação profissional especializada por

que o próprio mercado se sustentava e se desenvolvia com profissionais de formação mediana.

Ao examinar a renda e a estrutura ocupacional da população entre 1960 e 2012 Pochmann in Motta e Frigotto (2017) constata que, apesar do aumento do PIB e da renda *per capita*, os brasileiros continuavam a realizar atividades que estão na base da cadeia produtiva, isto é, serviços de baixo valor ainda que feitos nas indústrias e comércios. E por isso afirmam:

“Do nosso ponto de vista, avançar tecnologicamente e qualificar a força de trabalho exigem alterar a posição subordinada e dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho.

Então, qual seria, de fato, a urgência da reforma do Ensino Médio diante de um cenário político-econômico de austeridade, em meio a cortes profundos no orçamento da educação, saúde, cultura, seguridade, cuja base econômica de baixo valor tecnológico agregado e alto índice de informalidade não necessitam de uma força de trabalho para atividades complexas?” (MOTTA & FRIGOTTO, p.360, 2017)

Paulo Freire já havia ampliado tal discussão ao afirmar que a subordinação dos países latino-americanos à lógica de exploração dos recursos naturais e da mão de obra barata gera consciências correspondentes a essa realidade, isto é, “consciências historicamente condicionadas pelas estruturas sociais” (FREIRE, 2006, p.78). E que realidade seria esta? Economia controlada pelo mercado exterior, importação de produtos manufaturados e exportação de matérias-primas, sistema de educação precário e seletivo, altas taxas de analfabetismo e de cidadãos em condição de miséria, alto índice de criminalidade, doenças advindas do subdesenvolvimento. Para o educador, os países latino-americanos têm reduzido suas decisões à escolha de qual país-potência influenciará seus próprios sistemas em proveito dos interesses da “metrópole”. É possível vislumbrar uma sociedade autônoma e crítica se a grande massa é exposta à uma formação míope que faz parte do projeto de manutenção dessa relação de dependência? Freire assegura: a principal características das consciências subordinadas a este modo de existir é a não percepção das condições concretas e objetivas que a determinam. O porquê da estrutura econômica e social ser organizada desta ou daquela forma e assim se manter, escapa às consciências, e portanto, é dificilmente modificada. “Não tendo tal percepção estrutural, os homens atribuem a origem de tais fatos e de tal situação, em sua vida, seja na realidade superior, seja a uma causa interior a si mesmos. Em ambos os casos a causa da problemática é algo que está fora da realidade objetiva” (FREIRE, 2006, p.79).

Quando Freire afirma “causa interior a si mesmos” diz respeito à crença geral de que a origem dos fatos sociais estão subordinados ao indivíduo, por exemplo, se o sujeito ainda vive em condições de miséria ou se possui má formação escolar é porque ele não desenvolveu as competências necessárias para superar tais condições ou, por algum motivo particular, acabou chegando a esta situação. O outro motivo, isto é, a “realidade superior”, se refere à crença de que a estrutura social advém de decisões e forças não tangíveis ou pelo menos não compreensíveis e que escapam ao cotidiano dos cidadãos.

Ora pois, omitir o caráter histórico de toda construção humana priva os sujeitos de compreenderem que tais construções, mesmo aquelas mais singulares, são fruto de interesses, movimentos, posicionamentos que derivam de uma estrutura social e de um modo de produção estruturado de forma desigual e que podem, portanto, ser desconstruídos e reconstruídos, alterando-se o modo de produção. Ter ciência da dinâmica político-econômica viabiliza o olhar crítico sobre a própria história: questionar o que está posto e ser capaz de propor mudanças. Não é possível modificar uma realidade sem saber como foi estruturada e os motivos que a mantém.

Esquadrinhando o cenário educacional que mais se aproxima do mundo do trabalho nos deparamos com os seguintes dados: de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013b) metade dos alunos entre 15 e 17 anos ainda não estão matriculados no Ensino Médio; 81,7% dos alunos de ensino médio são da rede pública e são provenientes de escolas públicas (BRASIL, 2015a); em 2011 houve aumento de matrículas provavelmente devido ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), no entanto, a maior parte dos recursos foram destinados a cursos de curta duração e voltados para trabalhos simples, isto é, com pouco valor tecnológico agregado. Motta e Frigotto concluem “Até junho de 2015, em meio aos cortes na educação, tinham sido transferidos para o Pronatec R\$ 551.413.899,65 e, desse montante, R\$ 518.393.229,20 foram destinados ao Sistema S”, isto é, instituições de direito privado (MOTTA & FRIGOTTO, 2017, p. 361).

Também podemos citar o congelamento dos investimentos na educação pública por 20 anos a partir da aprovação da Emenda Constitucional 55 (antiga PEC 241) em 2016. Essas amostras descortinam o caráter incoerente e até falacioso da propaganda sobre investir em capital humano.

Ademais, tem-se categorizado essa série de eventos como mecanismos de administração da pobreza, isto é, oferta-se uma formação mínima para que os potenciais produtivos das categorias mais baixas da sociedade não sejam desperdiçados, em outras palavras, para tornarem-se mão de obra barata. Como também garantem minimamente condições de consumo e sobrevivência, a fim de que a revolta dessas categorias não desestabilize o sistema.

Outra questão que foi brevemente citada no primeiro capítulo é a iminente introdução da lógica de gestão privada/ empresarial na organização do trabalho pedagógico, fomentada principalmente por resultados avaliativos e comparações entre instituições. Uma vez ocupando o posto de principais financiadores e idealizadores de programas e políticas públicas, seus interesses despontam como objetivos educacionais.

Ao passo que na educação não se separa método e conteúdo, a gestão interfere diretamente nas práticas pedagógicas, a questão aqui posta é a mesma colocada por Paro (1999):

“trata-se de se perguntar em que medida as práticas adotadas ou preconizadas pelos adeptos da ‘qualidade total’, com sustentação na ideologia do liberalismo econômico, carregam consigo um currículo oculto capaz de agir sobre as condutas dos próprios educandos que comungam dos tempos e espaços em que essas práticas se introduzem.” (PARO, 1999, p.2)

Já foram explicitadas algumas características do modo de produção contemporâneo e como ele adentra o sistema educacional com uma visão produtivista e alienante. Agora, dar-se-á ênfase às potenciais consequências nos processos de subjetivação do aluno do Ensino Médio ao reduzir as ações escolares à (improvável) garantia de emprego e sucesso profissional com base em uma gerência escolar com fins avaliativos.

2.2 Os educandos do ensino médio e suas características do desenvolvimento

Os sujeitos dessa etapa educacional encontram-se, em sua maioria, na fase adolescente. A adolescência é aqui tomada como período do desenvolvimento humano anunciada nas sociedades industriais, cujo crescimento econômico incitou a ampliação do ensino formal para a capacitação de trabalhadores, possibilitando, por consequência, um maior tempo de transição entre o mundo infantil e o adulto (PALACIOS, 1995). Na análise do processo de desenvolvimento da fase

adolescência, reconhece-se acentuadas mudanças dos aspectos fisiológicos e comportamentais, os quais constituem componentes essenciais para a formação da identidade e conquista da autonomia. São essas duas conquistas, as mais presentes na descrição do que viria a ser adolescência. É certo que a duração dessa fase e sua concepção varia conforme as particularidades históricas e culturais, chegando a não existir em algumas sociedades pré-industriais (GRIFFA, 2004 e PAPALIA, 2013). A puberdade, que consiste na maturação dos caracteres sexuais provocadas por alterações bioquímicas e morfológicas, é fenômeno natural. Já a adolescência é todo o conjunto de comportamentos modulados e criados culturalmente. Neste trabalho, portanto, serão consideradas algumas características gerais de ordem psicológica condizentes com o contexto sócio- histórico brasileiro.

A BNCC voltada para o Ensino Médio se abstém de conceituar ou localizar a adolescência e suas características particulares no contexto nacional. Não obstante, afirma reiteradas vezes sobre a multiplicidade de culturas e diversidade de expressões presentes nessa fase, assim como a necessidade de acolher as singularidades e garantir seu pleno desenvolvimento. O termo adolescência, adolescente e adolescentes possuem, juntos, um total de 6 citações inseridas em textos sobre direitos, deveres e objetivos pedagógicos. Os termos juventude, juventudes, jovens e juvenil possuem um total de 51 citações, e dentre tantas é possível encontrar uma noção geral que se aproxima do conceito de adolescência exposto neste trabalho, por exemplo a citação do DCN reproduzida na Base:

“a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes” (BRASIL, 2011, p. 155; ênfase adicionada).

Dentre os fatores que prolongam a adolescência está a necessidade de preparação para a entrada no mundo do trabalho, que pode ser verificada no aumento do período escolar e formação profissional (PAPALIA, 2013). Pode-se citar ainda a alta taxa de desemprego e a dificuldade de inserção das novas gerações no mercado de trabalho, o que impele muitos jovens adultos a permanecerem sob a tutela de seus pais. Assim, outras responsabilidades associadas à independência, como prover a si, constituir e manter uma família, bancar as consequências das escolhas pessoais, passam a ser adiadas estendendo a experiência de não pertencimento ao mundo dos

adultos e de desvinculação da fase infantil (COLL, 1995; GRIFFA, 2004). Por outro lado, nos deparamos com o discurso empreendedor cada vez mais incorporado ao linguajar juvenil. O método empresarial de gestão transposto à esfera privada toma a vida do próprio sujeito como capital a ser investido, e o empreendedorismo aparece na forma de suposta autonomia. Autonomia falseada pela concepção neoliberal de controle do próprio tempo e ausência da figura de um chefe, que na verdade não passam de formas mais requintadas de apropriação da força de trabalho. Fertilizado por ideologias meritocráticas e individualistas, o empreendedorismo é associado a conotações virtuosas e exemplares, ainda que na realidade as condições de vida do empreendedor não sejam tão distintas do sujeito “não empreendedor” (GARCÍA, 2014).

Tendo isso em vista, os próprios alunos passam a exigir conhecimentos “úteis”, isto é, que lhes garantam uma segurança no mundo dos adultos e conseqüentemente, no mundo do trabalho. Em uma pesquisa de âmbito nacional com mais de 50 mil alunos e 7 mil professores foi ostensiva a ênfase no desinteresse dos alunos nas atividades escolares (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003). Pode-se argumentar que tal pesquisa foi encabeçada pela UNESCO e que provavelmente possui vieses a fim de corroborar o plano de reforma curricular. E de fato, a desmotivação dos alunos podem ter outras origens como: falta de infraestrutura adequada, desistência frente ao baixo rendimento escolar, necessidade de complementar a renda familiar; como bem apontado por outros tantos autores que pesquisam sobre evasão escolar. No entanto, estudos como o de Regina Magalhães de Souza (2001) obtiveram resultados semelhantes aos apresentados pela UNESCO, com a ressalva de que tais comportamentos advém da visão instrumental que os alunos possuem em relação à da escola.

“Suas representações traçam o perfil de uma instituição que pouco lhes tem a dizer, quer sobre uma relação efetiva com o conhecimento necessário para o ingresso em universidades públicas – a maioria dos alunos que nelas pretende continuar os estudos dirige-se a escolas particulares –, quer sobre o desenvolvimento de aprendizagens comportamentais e práticas que consideram necessárias para o mercado de trabalho. O papel da escola restringe-se ao de provedora de credenciais necessárias para a inserção futura nos diferentes espaços sociais.” (MITULIS, 2003, p. 242)

Em retórica provocativa e necessária questionamos se a reivindicação por uma educação “utilitária” por parte dos alunos já não é resultado de um processo (de)formativo perpassado pela lógica instrumental e pragmática. Além disso, o tão

proclamado "protagonismo do aluno" nesse processo já se constitui como um dos braços de uma defesa pragmática da "autonomia" do aluno que corrobora uma "ilusão de soberania e independência" bastante condizente com a lógica do mundo instrumental e neoliberal e que retira dos educandos a possibilidade de perceber a lógica estrutural e expropriativa que encontra-se em questão.

A insegurança sobre como "utilizar" os conteúdos escolares pode ser remediada por receituários artificiosos sobre eficiência, sobre o bem agir e sobre conhecimentos necessários para o sucesso em todas as instâncias da vida - profissional, amorosa, familiar. É nesse terreno que a ideia de competência socioemocional ganha força, ainda que não se possa garantir sucesso em um mercado instável, muito menos através da domesticação das emoções, como já desenvolvido no primeiro capítulo.

É justo mencionar que a BNCC no capítulo 5 intitulado Etapa do Ensino Médio, sobre a contextualização do Ensino médio na Educação Básica, afirma:

"Em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a:

- explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza;
- relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e
- explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas." (BRASIL, 2018, p.465)

Esse trecho condiz em alguns aspectos com as perspectivas sobre o trabalho abordadas por nós, sinalizando brechas no próprio documento para uma educação que favoreça a formação crítica. Tais "incoerências" são na verdade características esperadas de um sistema que, produzindo crises cíclicas para que se reestruture e fortaleça, abre caminhos para a subversão. A exigência por trabalhadores "mais aptos" produz espaços de resistência individuais dentro da própria educação a partir do acesso à informação, questionamentos e produção de saberes. Enfatizamos que são possibilidades individuais (ainda que organizadas coletivamente) porque a lógica

retroalimentada pelo modo de produção não permite a transformação social e econômica a nível estrutural, isto é, um rompimento com o próprio capitalismo.

No último tópico da citação é visível a orientação empreendedora que transfere ao aluno a responsabilidade de lidar e se adaptar ao mundo por meio da capacidade de “se abrir às possibilidades”, sem desmistificar o fato dessas possibilidades serem determinadas por condições concretas de inserção no mercado de trabalho, que por sua vez segue uma lógica de exploração da força de trabalho. E aqui surge uma questão talvez voltada para outros trabalhos: a escola destinada às classes mais abastadas da sociedade, ainda que não viabilize uma formação humanizada e libertadora (tema discutido no próximo capítulo), garante o acesso à ciência, à cultura artística, à filosofia, enquanto a maioria das escolas públicas, destinadas às massas, sentem ainda dificuldades em garantir a alfabetização das crianças. Não é preciso adentrar outros aspectos para compreender que o projeto de empreendedorismo juvenil é um para as escolas privadas, e outro para as públicas.

Constituintes e constituídos pelo cenário cada vez mais tecnicista, os sujeitos-educandos atribuem à escola sentidos de utilidade imediata, reverberando a racionalidade instrumental na relação com o conhecimento e com os Outros. O processo de instrumentalização das relações entre pessoas possui entranhas sutis que se fazem presentes nas mais corriqueiras atitudes, e sua expressão está intrinsecamente ligada à formação moral do sujeito.

Adota-se aqui a postura piagetiana de não categorizar hierarquicamente a moralidade, e sim pensar suas características e suas repercussões na vida do sujeito, bem como o papel da educação no seu desenvolvimento. Segundo as investigações de Piaget (1932), nesse campo a moralidade desenvolve-se a partir de duas principais tendências: da coação ou da heteronomia e da cooperação ou da autonomia. A primeira é formulada em regras externas (autoridade), principalmente pela coação e relações de respeito unilateral, normalmente pode ser investigada por meio de interrogatórios. A segunda, contudo, é baseada no princípio da reciprocidade, e tende a promover relações de igualdade. Ela deve ser procurada, sobretudo nos movimentos íntimos da consciência. É a noção mais racional de moral, resulta diretamente da cooperação e da solidariedade e, por todos esses motivos, é de difícil investigação.

Piaget concebe as interações sociais como sendo sumamente importantes para a construção da consciência moral, já que faculta ao indivíduo descentralizar

suas atenções de si e voltar-se ao outro, isto é, pensar as relações estabelecidas no coletivo a partir da visão do outro. Para tanto, baseou seus experimentos em dois blocos temáticos: a ideia de justiça e as regras sociais. Esse desenvolvimento começa ainda na infância, e está pautado nos conflitos socio-cognitivos que obrigam o indivíduo a buscar um equilíbrio, em outras palavras: ao confrontar ideias ou comportamentos díspares do seu, verdadeiros dilemas morais, a pessoa é convocada a refletir sobre as diferenças e tende a buscar o refinamento das suas ações/ideias para que o conflito seja substituído pelo equilíbrio. (SAMPAIO, 2007; QUEIROZ e DE LIMA; 2010). Por essa perspectiva, a adolescência desponta como fase de grandes experimentações e mudanças por propiciar a ampliação dos espaços de convivência, expandindo a vida social do sujeito e oportunizando o contato com o outro, com o diferente.

Ainda sob a perspectiva piagetiana, a adolescência é marcada pelo desenvolvimento de raciocínios hipotético-dedutivos, isto é, poder versar sobre proposições e desenvolver pensamentos abstratos sem a necessidade de operar sobre objetos concretos. Pela mediação indispensável de conceitos, o indivíduo passa do mundo concreto ao mundo das possibilidades, e das possibilidades às necessidades. Essa capacidade permite ao indivíduo vivenciar no imaginário situações distintas às permitidas pelas condições reais, como também possibilita a compreensão de certas leis causais (PIAGET, 1970). Essa é uma das condições para melhor desenvolver uma das habilidades mais caras às relações sociais: a de se colocar no lugar do outro. Antes disso é preciso que o sujeito conheça as condições reais que determinam esse outro, afinal, a imaginação não surge senão dos aspectos da própria realidade, quanto mais rica a experiência do sujeito, mais elementos terá para a formulação criativa da fantasia (VIGOTSKI, 2018). Depois, ainda é preciso que o sujeito se disponha a esse movimento de experimentar o papel do outro.

Já é objeto de estudos contemporâneos, o impacto do desenvolvimento da empatia em comportamentos morais (HOFFMAN, 1987; BLATT e KOHLBERG, 1975; DIAS, 1999), reforçando a ideia de indissociabilidade entre cognição e afeto defendida por notáveis estudiosos como Vigotski, Wallon, Piaget e Rogers. Entretanto, ao dimensionarmos a importância desses traços na condução das escolhas e comportamentos do indivíduo, é patente os riscos de apropriação imediata desses conceitos a uma educação socioemocional, com evidentes tendências ao pensamento individualista e voltada para atender um mercado competitivo.

Os materiais elaborados para tais fins, propagandeiam sobre o desenvolvimento de *soft skills* e dentre eles, a empatia é uma das mais citadas. Patto (1999) toma a dianteira no debate, e não mede palavras ao afirmar sobre um dos livros mais vendidos na área: “Em seu ponto mais alto, ética é exercício da piedade, mas a motivação primeira que a justifica no livro continua plantada no terreno do mais puro egoísmo: uma das receitas para evitar a melancolia é ‘lançar-se no trabalho voluntário - treinar um timinho de várzea, realizar trabalhos filantrópicos, dar ajuda a populações carentes’.” (PATTO, 1999, p.167). Ela ainda explicita: “a capacidade de reconhecer emoções nos outros (também denominada empatia) é igualmente definida [no livro criticado] em termos pragmáticos, pois limita-se à possibilidade de perceber o que eles precisam ou querem, percepção indispensável a profissionais competentes na área assistencial, no ensino, nas vendas e na administração” (PATTO, 1999, p.164).

A logicidade do capital não só opera sutilmente, instrumentalizando o sujeito, afetos e emoções, a fim de domesticar seus desejos, como persuade e comprova, dentro de sua racionalidade, que ser e existir é diretamente proporcional ao que o sujeito possui e como se insere no mercado de trabalho. No texto “Constitución del sujeto como empresario de sí: modos de subjetivación en el neoliberalismo”, García (2014) explora características narrativas que revelam o modo de gestão da própria vida a partir das referências do modo de produção e sobrevivência no mercado competitivo. Das características presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa dou destaque a duas: tendência em atribuir o sucesso à capacidade de se destacar, ser diferente e melhor que os demais; a unificação entre sujeito e conquista material, como se fossem um só. O diferencial enaltecido é aquele capaz de produzir e garantir seu lugar no mercado, e o mercado o legitima, concedendo ao sujeito “la posibilidad de pertenecer, de existir.” (GARCÍA, 2014, p. 210). Só existe - em termos de visibilidade, participação nos espaços políticos institucionais, acesso a lazer, acesso a informação - aquele que consegue minimamente prover-se financeiramente. Onde fica, nesse sistema, a cooperação e a solidariedade entre educandos e futuros trabalhadores?

Ora pois, voltando aos sujeitos dessa etapa educacional; o indivíduo adolescente compreende que há outras autoridades (sejam pessoas, leis/regras) que exercem tanta influência em sua vida quanto seus pais. Também conhecida como fase da rebeldia, conflitos, contestações, a adolescência como se dá no cenário

ocidental moderno, marca o período de busca pela identidade, independência e afirmação de si no mundo. Paralelamente a esse movimento, surge a necessidade de adequar-se e identificar-se com um grupo, satisfazendo a necessidade de pertencimento. Na transição para a fase adulta, o mercado surge como a grande lei, o grande grupo, fragmentado em várias categorias as quais indicam prestígios ou invisibilidade de acordo com as oportunidades empregatícias.

No entanto, sem conhecer de fato a estrutura e a lógica desse mercado, os sujeitos se agarram à resposta óbvia de que o desenvolvimento das competências necessárias são suficientes para ter acesso às oportunidades e para saber aproveitá-las. Caberá ao sujeito, posteriormente, apenas extrair de cada situação o ensejo de produzir e lucrar. “Nada resulta más grato y nutritivo para el régimen económico actual que los entramados y cruces que se agencian en el azar, en el instante, en la coyuntura que significa para el sujeto la posibilidad de poseer, y en tanto posee, existe.”³ (GARCÍA, 2014, p.210)

Sob uma ótica acurada a respeito das reformas na educação brasileira, Miranda (2002) disserta sobre a omissão generalizada acerca dos paradigmas do conhecimento, isto é, sobre o processo ensino-aprendizagem e as intersecções entre os conhecimentos pedagógicos e psicológicos. Para a autora a influência da psicologia na educação nem sempre é explícita, e quando o referencial teórico da psicologia é omitido, a metodologia educativa e as reformas curriculares utilizam-se de princípios psicológicos como se fossem inerentes ao objeto de estudo. Essa naturalização, além de errônea por sabermos que mesmo as teorias da psicologia e suas explicações para os fenômenos que lhe dizem respeito foram socialmente construídos, é também uma apropriação para legitimar ações educativas.

Miranda afirma que dentre os temas mais discutidos nas retóricas às propostas reformistas encontramos: financiamento, gestão, autonomia, qualidade, equidade, descentralização, sendo praticamente tímidas as críticas acerca da construção do conhecimento psicológico que subjaz as reformas pretendidas. Esse silêncio, afirma Miranda, “talvez pudesse ser explicado pelo receio de infringir os limites teóricos e metodológicos da psicologia, ciência da qual se espera que trate as singularidades

³ “Nada é mais gratificante e nutritivo para o atual regime econômico que as e cruces que se agenciam no acaso, no instante, na circustância que significa para o sujeito a possibilidade de posuir, e tanto possui, existe” (GARCÍA, 2014, p.210, Tradução nossa.)

dos sujeitos (os alunos, os professores) e de seus processos”. (MIRANDA, 2002, p.148). De acordo com a autora, ao depararem-se com categorias psicológicas complexas por envolverem realidades sociais e implicações mais amplas, como noção de competência, fracasso escolar, consumo, trabalho, as discussões ficam arrefecidas. Caberia então, à Psicologia da Educação expor as contradições, limites e possibilidades de tais teorias. Sem críticas perpetuam no campo educacional interpretações psicológicas que separam o subjetivo do objetivo e que sustentam os padrões educacionais ensejados pelos padrões de empregabilidade.

Aprofundando no tema, Miranda (2002) vai direto à uma das raízes sustentadoras dessas reformas: o foco na aprendizagem em detrimento do ensino, fundamentada em algumas perspectivas da psicologia. Como demonstrado pela pesquisadora, essa corrente metodológica retoma o discurso dos períodos clássicos gregos em que há a perspectiva do sujeito chegar ao conhecimento por ele mesmo. Em vista às facilidades tecnológicas de divulgar e acessar informações, o essencial é, de acordo com essa ideologia, a vontade do indivíduo de estudar. Os limites são flexibilizados pelo mundo *web* e tudo está a dispor dos navegadores, dos estudantes (quais estudantes?). Até mesmo as salas de aulas, os instrumentos escolares, as interações entre colegas são atravessadas pelas tecnologias de informação e estão a mercê dos interesses dos alunos. “O primado da aprendizagem sobre o ensino estaria privilegiando o sujeito sobre o processo, ou, pelo menos, subordinando todo o processo ao sujeito do conhecimento.” (MIRANDA, 2002, p.152). A alteridade, as interações, o confronto com outras perspectivas - questões tão caras às teorias psicogênicas - tomam segundo plano frente à exigência de construir os próprios significados, buscar os próprios sentidos.

O famoso “aprender a aprender” já mencionado possui faceta perversa do ponto de vista do desenvolvimento das subjetividades e ameaçadora do ponto de vista da continuidade da história humana. Defendida como sinônimo de autonomia ignora a figura da autoridade do conhecimento, representada pelo professor, que exerce papel fundamental como referência fora do seio familiar. O aluno da educação básica, ainda com escasso cabedal de erudição, não aprende sozinho, precisa de uma mediação e por isso o processo de aprendizagem alude ao processo de ensino. A autoridade, tanto familiar quanto escolar, possuem papel de referências nas primeiras relações do indivíduo com o mundo. Suprimir essa figura seria na verdade deixar a criança entregue à outra autoridade.

Confundindo autoridade com autoritarismo, a ideologia em questão tacha como tradicionais as metodologias que aludem à importante função do professor na processo de aprendizagem (MIRANDA, 2002). Essa corrente elimina de suas teorias a função da escola enquanto ambiente que permite à criança e ao jovem experimentar outros papéis que não só o de filho, função socializadora e de ingresso no mundo, que por sua vez é mediado por regras e outras autoridades. É uma visão que ameaça o mundo por notabilizar visões individuais (o que o educando quer e acha necessário aprender) em detrimento dos percursos formativos desenvolvidos historicamente e necessários para a manutenção da cultura. Em outras palavras, cada qual torna-se responsável pela construção do conhecimento que considera mais relevante para responder às respostas imediatas do mercado, deixando à margem as aprendizagens elaboradas no percurso dos tempos como também àquelas elaboradas no presente, com a turma, colegas, professores e outras figuras que compõem o ambiente escolar.

Ao perscrutar a relação entre autoridade e educação a partir da ascensão da classe burguesa e da consolidação do pensamento liberal, Roure (2007) apresenta ao leitor diversos estudiosos da educação que corroboram a ideia de associação indispensável entre formação para a autonomia e a presença de um mentor, uma referência, outro sujeito maduro que, pela experiência, alcançou a autonomia da razão e vê-se capaz de guiar outros sujeitos para o mesmo fim.

Afirmando que os conhecimentos não são predispostos por condição inata, a pesquisadora logo defende o compromisso da sociedade com a educação dos mais jovens. Isso corresponde desde ensinar o autocontrole dos desejos íntimos para ser possível a vida em coletividade, como também a aprendizagem dos saberes acumulados pela humanidade. Ora pois, essa educação do homem só é possível pelo contato com os que o precederam. A figura do professor surge como uma das referências para essa tarefa, já que sua autoridade é legitimada pela formação própria para a educação. (ROURE, 2007)

O processo de destituição do valor social das figuras de autoridade, dentre elas a do professor é pernicioso por deixar a mercê das pressões exteriores e interiores o educando que ainda pouco conhece sobre o mundo e sobre si. Desamparado dessas figuras está entregue às coerções explícitas e implícitas da sociedade a serviço do Capital, a medida que cresce e amplia seu contato com o mundo, o aluno passa a tomar como referência o mercado, essa grande entidade cuja força determinista parece imutável. Nesse cenário o profissional da educação passa a ser considerado

mero disciplinador de sujeitos para uma sociedade competitiva, a ensinar os caminhos para o sucesso – que ele mesmo alcançou?. Os saberes são tidos como moedas de troca, literalmente vendidos.

Apoiando-se nos textos de Adorno e outros estudiosos, Roure (2007) explicita a vinculação histórica entre as autoridades escolares e o uso de métodos coercitivos, os quais herdamos e reproduzimos até os tempos atuais, gerando relações pautadas em comportamentos conscientes e inconscientemente autoritários. Por conseguinte, surge uma forte adesão ao movimento de combate à autoridade, até porque passa a ser associado às experiências totalitárias e fascistas. No entanto, afirma a professora, tais experiências estão mais relacionadas à adesão cega a um coletivo do que ao exercício da autoridade. Ao citar Adorno, conclui que a prolongada existência do nazismo alemão encontrava sua força na necessidade de identificação, proteção do grupo e missão coletiva, gerando condutas e crenças uniformizadas a tal ponto de não só desumanizarem os “adversários” como também a si mesmos. (ROURE,2007).

Por esse viés, os indivíduos que aderem ao pensamento autoritário o reproduzem mesmo sem estarem no papel de líderes. Na análise da personalidade autoritária desenvolvida por Adorno (1965), Roure afirma que dentre as características encontradas estão o culto à eficiência, tenacidade no cumprimento dos objetivos, organização e a “incapacidade de se envolver diretamente em experiências humanas e pela ausência de emoções.”(ROURE, 2007, p.12). Nesse aspecto, será que os programas de educação socioemocional que apregoam a domesticação das emoções para fins de sucesso nessa sociedade utilitária não reforçam a tendência à adesão ao caráter autoritário? A instrumentalização dos afetos para corresponder aos padrões do sistema competitivo não seria entregar o educando ao sistema sem meios de defesa e contestação, apenas de adaptação?

Perguntas semelhantes podem ser feitas à ideia de “aprender a aprender”, uma vez que supõe-se que o adolescente seja capaz de por si só desenvolver um pensamento autônomo mesmo inserido num sistema de massificação dos indivíduos, cuja lógica é adaptativa e utilitarista.

“Esses pressupostos levam à compreensão de que a ausência da autoridade nos momentos iniciais da formação do indivíduo, antes de libertá-lo de fato, torna-o susceptível ao autoritarismo de um pai sem rosto, sem identidade e, por isso mesmo, sem limite em seu poder. Seja ante a materialidade de um mercado e de um sistema de consumo despóticos ou a personificação do poder destrutivo de líderes totalitários e fascistas, o indivíduo sucumbe, incapaz de se contrapor e de resistir. Destituída de seu caráter formativo e

transitório, sobrepõe-se o valor instrumental de sua presença ou ausência nas relações entre os homens.” (ROURE, 2007,p.14)

Ora pois, nesse sentido, Roure afirma que a uma educação para autonomia corresponde à formação da “consciência das condições sociais e à resistência à irracionalidade e à dominação.”(ROURE, 2007, p.11). Isso se dá pela promoção de ambientes educativos que tendem à reflexão e que possibilitem a superação das relações de coerção e dominação. Essa superação só é possível, de acordo com a pesquisadora, pelo processo de internalização da figura de autoridade, o qual estabelece os princípios que norteiam a relação do indivíduo com a sociedade.

Prosseguindo por essa perspectiva a escola seria espaço propício para a condução do sujeito ao processo de autonomia, seja pela sistematização de conhecimentos e saberes que o libertam da condição de dependência sobre os sentidos atribuídos ao mundo a partir do estímulo da reflexão, seja pela diversidade de encontros com Outros.

CAPÍTULO 3

ESCOLA E A FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA

3.1 Limitações e possibilidades do fazer pedagógico ante a máxima “ter mais é ser mais”

Em vista das circunstâncias já apresentadas é forçoso admitirmos que a escola sozinha não parece capaz de promover uma reforma na organização social pautada no modo de produção capitalista. Isso porque, dentro de seus limites, a escola, principalmente aquela ofertada às massas, foi erigida sob a lógica do Capital e justamente por isso sua existência está intrinsecamente relacionada às demandas daquele. A própria relação dos indivíduos com as instituições é determinada por essa racionalidade, estabelecendo a função social da escola. E isso fica claro, dentre outros aspectos, pelo investimento mínimo no âmbito educacional como já demonstrado.

Silva (2018) nos lembra que o modo de produção capitalista, como analisado por Marx, não só dispensa a escolarização enquanto processo de desenvolvimento das consciências autônomas, ainda que admita o conhecimento mínimo necessário para o cumprimento das funções empregatícias, como também reduz as possibilidades formativas fora do ambiente de trabalho. A precariedade de espaços difusores de cultura não é apenas característica de más gestões e países pobres, é na verdade expressão de um sistema que ganha, lucra com a semi-formação⁴. O autor prossegue admitindo que a consciência social é formada pela práxis material - tanto produtora quanto consumidora, isto é, a constituição daquela está determinada pelas condições concretas impostas por essa. Assim, as experiências formativas estão limitadas às formas de produção material e seus produtos. Desse modo, a própria escola tem suas possibilidades formativas tolhidas pela organização social. A grande questão posta por Silva (2018) e compartilhada por nós é se a escola é capaz de formar indivíduos emancipados e autônomos, ocupando um lugar antagônico ao da sociedade? Ou ainda, pelas palavras do autor:

“Em suma, mantendo-se as condições objetivas que, num passado recente, originaram Auschwitz, e hoje produzem a barbárie e mantêm a heteronomia, pode uma ação circunscrita apenas ao âmbito das ideias alterar aquelas condições? Podem os sujeitos maciçamente se interessar por tais ideias se há limitações objetivamente colocadas,

⁴ Ver Adorno, teoria da semicultura

isto é, a própria organização da forma produtiva calcada atualmente na ampliação do capital por meio da cultura em seu efeito retroativo da criação das necessidades?” (SILVA, 2018, p.445)

Silva defende que não. Primeiro porque a semi-formação é assegurada pelos moldes do processo de escolarização do sistema capitalista. Para o autor, não é a falta de escolarização por si só que mantém os indivíduos cativos do sistema, e sim a própria escolarização contribui para a constituição de indivíduos docilizados e adaptados, impedidos de formular contradições e negações. Segundo, ainda que as contradições sejam expostas, os limites da realidade sobrepõem-se às ideias. O desemprego, a competitividade, a lógica consumista são as leis invisíveis às quais estamos subjugados. Inclusive, afirma o autor, a visão da escolarização como salvadora do indivíduo, sustentada pelos chamados “entusiastas da educação”, nada mais faz que propor soluções individuais para problemas de ordem social, como se a propagação ideológica do que viria a ser a libertação por si só fosse capaz de mudar as condições concretas da realidade. Em última instância, não menos inútil no que tange à emancipação dos indivíduos, o vislumbre por uma escola formadora de consciências autônomas não passaria de um processo de refinamento da alma, desenvolvendo um comportamento não violento e extremamente empático, mas incapaz de alterar a organização social. (SILVA, 2018)

Portanto, afirma o autor, a escolarização tal qual é hoje organizada, não é capaz de cumprir as duas promessas que lhe pesam: 1. garantir emprego a todos, devido a boa formação dos educandos, já que a massa reserva de desempregados é necessária ao Capital; 2. superar a forma capitalista das relações (Silva, 2018).

Concordamos com o exposto pelo pesquisador supracitado, no entanto, se a educação escolar por si só não altera imediatamente os mecanismos de retroalimentação do sistema capitalista, sem ela tampouco é possível a conscientização e posterior revolução dos modos de produção. Por esse motivo, em contramão ao apresentado por Silva, defendemos a educação escolar como vórtice capaz de fornecer o necessário ao homem para que ele almeje a sua própria libertação. Não qualquer educação, diz Paulo Freire (2019), e sim uma pedagogia do oprimido advinda dos questionamentos mais básicos sobre a condição do homem no mundo, a sua história, a história de cada educando as quais se concretizam pelas narrativas que expressam suas experiências. Estimulando o movimento dialético de conhecerem a si mesmos e o contexto cotidiano no qual estão inseridos, logo se nota

insatisfações sociais nos educandos, uma vez que percebem as condições reais de opressão em que se encontram. Tal declaração é feita não pela análise de ideias ou suposições hipotéticas, e sim como relato daquele que não apenas versou sobre a Educação, como antes de tudo ocupou a linha de frente na alfabetização de centenas de operários, descrevendo o que ouvia e vivenciava no processo educativo de jovens e adultos.

“ ‘Minha escola é o mundo’”, disse um analfabeto de um estado do sul do país; o que levou o professor Jomard de Brito a perguntar num de seus ensaios: ‘Que se pode oferecer a um adulto que afirma que sua escola é o mundo?’.

‘Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo’, afirma um analfabeto, para quem, com razão, conhecer é atuar sobre a realidade conhecida”. (FREIRE, P., 2006, p.49)

Apesar das considerações pontuais acerca da racionalidade do mundo capitalista e as possíveis e as já observadas consequências desse sistema na vida dos trabalhadores e jovens alunos, consideramos de suma importância expressar diretamente a lógica opressiva e excludente, alimentada e naturalizada, pelo modo de vida sustentado pelo Capital.

A começar pela mais nítida desigualdade de acesso aos meios de sobrevivência, evidenciada pela porcentagem de miseráveis espalhados principalmente em nações cujos recursos naturais e mão de obra são explorados pelos países de primeiro mundo. Ou mesmo no sistema interno da nossa população, onde durante a maior crise sanitária do século alguns poucos brasileiros multiplicaram suas fortunas transformando-se em bilionários enquanto outros milhares passaram a viver abaixo da linha da pobreza, isto é, tornaram-se miseráveis. Essa contradição é típica da relação estabelecida entre classes, em que o opressor vê-se humano, e por isso defende o direito à vida digna e ao usufruto de todos os bens gerados historicamente. Todavia, não defende esses direitos aos demais, aos esfarrapados do mundo, porque não os vê como igual, melhor dizendo, desumaniza-os (FREIRE P., 2019).

Essa relação de violência é sustentada tanto por oprimidos quanto por opressores, já que o modelo do ser “humanizado” coincide com a figura do dominador. Assim, ambos reproduzem os comportamentos de abusos; o oprimido, por vezes, não consegue romper o ciclo de violência, porque visa tornar-se “mais humano” comportando-se como opressor (FREIRE P., 2019).

Chauí (2021) coloca em outras palavras ao analisar a servidão voluntária. Diz que a fortaleza de um tirano não reside em seu arsenal armamentista ou tão somente em seu poder econômico, mas acima de tudo na extensão do seu corpo político, isto é, de suas leis e de seu espírito, de tal maneira que consegue subordinar outros homens aos seu caprichos amparado pelas normas sociais, ou, de modo pior e mais profundo: é servido porque consentimos servir, e servimos porque desejamos ser servidos.

“[...] cada um dá os bens e a vida ao tirano porque deseja apossar-se dos bens e das vidas dos que lhe estão abaixo. A servidão é voluntária porque há desejo de servir, há desejo de servir porque há desejo de poder e há desejo de poder porque a tirania habita cada um de nós e institui uma sociedade tirânica, ou seja, a tirania não se encontra no topo do social, mas espalhada por ele e a crueldade se espalha por toda parte. A covardia se manifesta na crueldade física, psicológica, moral e política com que cada um deseja esmagar e exterminar quem recusa a tirania. Não há apenas o tirano, mas uma sociedade tirânica e cruel.” (CHAUÍ, 2021, p.3)

A classe dominadora, por sua vez, nunca cedeu seu lugar de privilégios conquistados pela usurpação. Ela passa, de geração a geração, a indumentária de possuidores do mundo e dos homens. Afirma Paulo Freire (2019) que fora dessa relação de posse sobre o que os cerca, os dominadores não se reconhecem, e por isso tendem a transformar tudo e todos em coisas passíveis de domínio. O que compreendem como alto patamar de humanização está relacionado à capacidade de ter. Ter terra, ter controle, ter a educação, ter os meios de produção. O ser está estritamente relacionado ao ter, e *ter mais* é o objetivo primordial, mesmo que às custas do *nada ter* dos outros seres. “Nessa ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra.” (FREIRE, P. 2019, p.63). Não percebe que na relação de coisificar os outros, coisifica a si mesmo.

É vero, pode-se constatar a existência de tais relações em todos os tempos da história humana, não sendo exclusiva do modo capitalista de produção. Entretanto, é necessário destacar a intensa ressonância das forças opressoras no sistema o qual, teoricamente, foi edificado pelo ideal da liberdade.

De acordo com Adorno (1995), cada época e sociedade produz personalidades necessárias para a sua manutenção, e a atual é marcadamente caracterizada pela técnica. Este traço não é por si só nocivo, até o ponto em que a técnica é vista com fim em si mesma, ou seja, com forças e razões independentes dos homens. Adorno

afirma que personalidades geradas nesse meio de fetichização da técnica são induzidas a investir a libido na própria tecnologia, tornando escasso ou mesmo inexistente o amor pelas pessoas. Em seguida ele cita a bizarra eficiência de um operador de trem que leva milhares de pessoas a campos de concentração nazistas sem questionar-se o que acontecerá àquelas pessoas. O importante seria cumprir a função, alcançar o abjetivo da melhor maneira possível.

Conjugando essa ideia à análise contemporânea sobre as consequências do surgimento de aplicativos como mediadores na prestação de serviços e contratações, observamos cada vez mais a expansão da ideia fetichizada de que tudo está sob impulsão de uma tecnologia “neutra” considerada autônoma, quando na verdade não deixam de ser instrumentos da engenharia informacional a serviço do Capital. Os algoritmos, o recolhimento de dados sobre produtividade e consumo, o direcionamento de propagandas e informações específicas aumentam o controle tanto sobre os trabalhadores quanto sobre os consumidores. As relações entre trabalhadores, prestadores de serviços e clientes, patrões e empregados tornam-se subordinadas pela aparelhagem tecnológica. (FILGUEIRAS e ANTUNES, 2020)

Na urgência pelo domínio de competências e habilidades, torna-se imperativo responder às expectativas de maneira mais efetiva para o alcance do sucesso. Os meios para a realização das atividades, assim como seus objetivos, aparecem deslocados de toda a teia relacional entre indivíduos. Em suma, o modo de produção capitalista depende, inevitavelmente, da fetichização da mercadoria, da técnica, e o *ter* é única possibilidade não só de “ser mais humano” como também de existir na sociedade. “Ao reduzir o real a mercadoria, a sociedade capitalista torna descartáveis a força de trabalho, as ideias, os projetos, as escolhas, as ações, os valores, enfim, as pessoas.” (COELHO e GUIMARÃES, 2012). Por essa acepção, a vida humana é reduzida a preços. A experiência humana começa a se restringir ao vantajoso ou desvantajoso economicamente. As singularidades são medidas pelo parâmetro da produtividade.

Não é por acaso a exígua discussão no meio educacional hodierno sobre valores e princípios, inseparáveis da ação. A ética foi preterida pela dimensão política, precisamente porque a dimensão política se tecnifica, como se nesse formato fosse capaz de abarcar as complexidades da educação e do humano. E a política, enquanto vida na *pólis*, o bem viver em coletividade, isto é, de maneira civilizada, tem sido invadida pela esfera privada. Na prática cotidiana isso significa confundir política

e jogo de interesses, direito e lei. Somadas à primazia do dinheiro e do poder, da uniformidade, da apatia, todas essas condições colaboram para a perda do sentido formativo da escola, como também compromete a participação das novas gerações na tomada de decisões acerca de questões comuns à *pólis* e à vida pública, para a realização da vida excelente, justa, pautada no direito à igualdade e à felicidade (COELHO e GUIMARÃES, 2012).

Essa vida só é possível se pensada “à luz da razão que interroga o sentido da vida coletiva” (COELHO e GUIMARÃES, 2012, p.325).

De acordo com Ildeu Coelho e Guimarães (2012) no cerne da crítica aqui realizada está o desejo pela igualdade, justiça, liberdade, que só se fará pela superação das violências mencionadas e a construção de outras possibilidades de vivência entre os homens e o mundo, isto é, outras formas de humanizar. A humanização diz respeito à passagem, através da educação, de toda a cultura que possibilita ao filhote do homem se desenvolver e viver com a sociedade, herdando seus símbolos, habilidades, crenças e leis tornando-os habilitados a dar continuidade ao mundo humano. Mais que isso, o processo de humanização invoca novas perspectivas de ser, justamente por não ser algo dado:

“Apesar das divergências sobre a humanização, com certeza ela não passa pela supremacia dos bens materiais, nem pela submissão ao mercado, à eficiência, à produtividade, ao Estado ou a qualquer outro poder externo. Tendo ainda a certeza de que o humano não é algo dado, pronto, mas a ser confirmado, trabalhar pela humanização é assumir a provocação, o imperativo ético-político de tornar reais possibilidades que estão acima e além dos limites pessoais e institucionais. É apostar na liberdade, na ética, na igualdade e na justiça como possibilidades concretas da história e da existência humana.” (COELHO e GUIMARÃES, 2012, p. 329)

O processo de humanização, por sua vez, não é linear nem progressivo, por ser permeado pelos traços de dominação e barbárie constitutivas da sociedade. A educação, por sua vez, enquanto ação constante sobre o ser inacabado que é o homem, não está circunscrita à reprodução, ao contrário, faz crescer o germe da imaginação, da negação, do questionamento, das crises. Nesses “hiatos” surge a possibilidade do melhoramento, da utopia, do rebelar-se e libertar-se.

Para tanto, assegura Coelho e Guimarães (2012), a razão de ser da educação, e também da escola, é a inserção do homem na cultura de maneira crítica, possibilitando que ele se recrie e se melhore em sua dimensão sociopolítica e pessoal, e isso só é possível pela autonomia, através de uma formação ético-política

que começa na infância e perdura por toda a vida. Se a educação visa à autonomia, afirmam os autores, é esperado certo mal-estar na ação educativa, pois não há garantias de que serão cumpridas as finalidades da educação. Ao mesmo tempo, esse mal-estar é indício de uma ação pedagógica cujos resultados esperados se diferem da cópia, da reedição do antigo, de discursos e práticas homogêneas.

Essa reflexão nos leva a pensar a resistência e a transformação dos rumos da educação escolar justamente pela atividade dos educadores, isto é, no contato direto com os alunos na prática educativa. Paro (1993) aborda a natureza do trabalho pedagógico pela visão marxista, afirmando que a aula está inclusa na categoria de trabalho cujo produto é consumido ao mesmo tempo em que a atividade é realizada, assim como se dá no teatro e outros. Citando Saviani e assegurando que essa visão coincide com a do próprio Marx, Paro defende a impossibilidade de subordinação *real* do trabalho pedagógico pelo Capital.

De acordo com o pesquisador, a aula é de fato vista como produto da educação escolar e chega a ser comercializada na forma de ensino privado, e avaliada como boa ou ruim na esfera pública. No entanto, por uma perspectiva mais acurada percebemos que ela não é produto e sim o próprio trabalho pedagógico, já que consiste no ato de ensinar e propiciar a aprendizagem. E se a educação, inclusive a escolar, consiste na apropriação de saberes pelo educando e esses saberes são incorporados a tal ponto de (trans)formar o sujeito, então o aluno não é mero consumidor do “produto”, ele é - usando como analogia a produção material - o objeto de trabalho sobre o qual incide a ação do trabalhador (professor). Para além dessa comparação, devemos considerar que o aluno não impõe só resistência passiva no ato educativo, ele participa ativamente da ação, ocupando triplo lugar: consumidor, objeto e produtor (ou co-produtor).

Há ainda que reforçar: a ação do educador age diretamente na formação da personalidade do educando, isto é, na sua maneira de ser e se relacionar, através do ensino-aprendizagem de técnicas, valores, conhecimentos, atitudes etc. Por esse argumento, Paro (1993) afirma que o produto da ação pedagógica é justamente a diferença produzida no processo, isto é, a modificação do educando. Assim sendo, o produto se separa da produção, não só no momento imediato da aprendizagem, como posteriormente, quando o aluno emprega de maneira singular na vida cotidiana os saberes por ele incorporado.

Paro (1993) vai além, buscando defender que, apesar da adesão massiva ao tecnicismo e a propagação de finalidades pedagógicas tendo em vista o Capital, o trabalho pedagógico não é, em sua natureza enquanto relação social, submisso ao modo de produção capitalista. Ele apoia sua defesa afirmando que para erigir-se enquanto sistema, o capitalismo modificou a lógica de produção, ou seja, das formas de trabalho. Ao dividir, tecnicamente, a concepção do trabalho e a sua execução, o capitalismo retirou as possibilidades do trabalhador de ditar o ritmo, o modo, o valor do produto. Isto é, o operário se encontra radicalmente subordinado às decisões dos dominadores, inclusive no que tange decidir sobre o que é ou não qualificação. Ainda que a ação pedagógica também esteja suscetível a essa subordinação, ela não é radical, pois o trabalho do educador se dá na transmissão dos saberes historicamente produzidos, e o educador não pode ser expropriado desses saberes, pois se assim o fosse ele não poderia exercer sua função.

É claro, há diferenças visíveis no trabalho realizado na educação pública e na privada. Esta última está inserida em um ambiente, uma verdadeira empresa, que tem por objetivo o lucro e por isso o professor é visto como trabalhador produtivo, sem mencionar a atmosfera de vigilância, cobrança, competição que permeia as escolas particulares. Embora seja o modo de produção hegemônico reconhecemos que não é único. Já na esfera pública, o capital investido nos professores não gera mais-valia, e por isso os professores são vistos como “não produtivos”, ainda que sejam submetidos a críticas e responsabilizados pelo “fracasso escolar” dos educandos. Em vista disso, ainda com Paro (1993), defendemos a tomada de consciência da natureza específica do trabalho do professor, tanto pela categoria quanto pela população, transpondo os muros escolares a fim de unir os interesses da educação com os dos usuários do serviço.

3.2 A formação dos profissionais da educação e a construção de possibilidades humanizantes

Neste ponto, é inevitável falar sobre a formação dos professores e sobre o papel das Universidades nessa formação. No primeiro ponto, destacamos novamente Paulo Freire e a sua convocação pela ética. Não qualquer ética, e sim aquela que afronta a discriminação de raça, gênero e classe, seja na educação de jovens e crianças, seja na educação de adultos. Freire (2019) afirma, é fazendo-a acontecer

nas salas de aula, na relação com os alunos que se dá vida a esta proposta, e por isso, ela é inseparável do processo formativo do próprio professor. Esta ética, no entanto, nada tem a ver com o moralismo farisaico e hipócrita, é postura ante os delitos contra a humanização.

Dentre os primeiros tópicos sobre a pedagogia para a autonomia, Paulo Freire destaca com sabedoria: não há docência sem discência. Desse modo, ele volta o olhar do educador para a relação estabelecida com o aluno, antes de mais nada. Na relação com o outro em diversos contextos educativos percebemos intrínseco ao processo de aprendizagem a ação de ensinar, e com o tempo a humanidade deu-se conta da importância de pensar técnicas e metodologias de ensino mais diretivas e assertivas. Mais que isso, o humano descobriu no ato de ensinar o gatilho para a curiosidade, deflagrando um processo de contínua disposição à criação, ao novo, ao aprimoramento. Para que as práticas de ensino se tornem mais exequíveis, faz-se imprescindível conhecer os processos de desenvolvimento do educando, assim como conhecer os fatores relacionais preponderantes no ambiente escolar. Nesse sentido, Wallon (1979) defende uma formação psicológica dos mestres no intuito de salvaguardá-los de certos psicologismos e propiciar conclusões instrutivas acerca da educação a partir das experiências de cada um. Tal proposta colabora com o diálogo entre psicologia e a prática educativa, desmistificando, por exemplo, os programas-receitas aqui mencionados e fornecendo elementos para um ensino intencional e efetivo. Wallon, sem assombro, chama a atenção para as contradições e incertezas contidas na própria psicologia, e chega a afirmar “É pois preciso criticar cuidadosamente as fórmulas em curso e verificar que descrições, observações ou experiências elas pretendem resumir.” (WALLON, 1979, p.346)

Para Wallon (1986) o sentido pedagógico da ação pode ser adquirido pela experiência, mas sobretudo pode ser transmitido pela formação baseada em princípios e preceitos. Longe de ser adepto de prescrições rígidas, o pesquisador afirma que o ensino deve adaptar-se à natureza da criança, isto é, às características da fase e que por isso é necessário conhecê-las. Não só devido à atualidade da discussão, mas sobretudo devido às falácias psicologizantes defendemos que para uma ação ética é indispensável o estudo sobre a afetividade a fim de ensinar com respeito à fase do desenvolvimento do aluno, com seriedade frente às condições sociais dos atores da escola, e com responsabilidade na mediação dos saberes que devem levar ao amadurecimento e autonomia do ser.

A título de contextualização, é relevante dizer que por muito tempo mantivemos fora dos muros escolares a discussão sobre a afetividade, como se esta fosse incompatível com a razão ou menos importante para o desenvolvimento do indivíduo, visão que compromete o entendimento sobre a pessoa inteira. Por herança da visão cartesiana, consideramos o homem como ser cindido entre corpo e alma, razão e emoção, dentre outras concepções que transparecem o dualismo. Na hierarquização dessas duas dimensões a razão ganhou papel privilegiado, tanto nas investigações quanto no que tange a sua função. Restou à afetividade o lugar de característica unicamente subjetiva, isso quando não era/é tomada como culpada pelo obscurecimento dos desejos e da racionalidade. Ao observarmos a temática numa sequência histórica, constatamos esta tendência desde a Antiguidade, permanecendo na Idade Média e alcançando a Modernidade, atingindo o ápice nas palavras do filósofo Comte, para quem o conhecimento só é alcançado através da razão (LEITE, 2012).

Graças a estudos do último século no campo da psicologia, sociologia e da filosofia foi possível a construção de novas concepções sobre a constituição da pessoa, dentre elas a visão monista que assegura a indissociabilidade entre cognição e afetividade. Efetivamente a temática sempre compareceu em formas de regras de comportamento; a instituição escolar prescreve implicitamente (ou mesmo explicitamente) atitudes para melhor lidar com as emoções e outros afetos. Nas últimas três décadas o assunto emergiu com todo o vigor, como demonstrado no trabalho,

“Contudo, as concepções ultrapassadas perduram à sombra de novas formas. Aceitam-se as emoções como constituintes e sempre presentes no sujeito-educando, mas permanece a ideia de controle e domesticação, antes mesmo de compreender suas características e importância.” (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021, p.4)

Assim como Mahoney e Almeida (2004), destacamos Wallon devido a suas contribuições para a educação: sua teoria psicogenética permite pensar a unidade relacional professor-aluno como determinante no processo ensino-aprendizagem, leva em conta a afetividade como elemento fundamental na eficácia (ou não) desse processo; pensa as motivações e recursos distintos dos professores e dos alunos; considera com profundo respeito a singularidade de cada pessoa; considera a pessoa integral em todas as ocasiões.

A teoria de Henri Wallon sobre o desenvolvimento da pessoa tem como pilar a interação entre a criança e o meio, na dialética entre o orgânico e o social e defende: afetos não se separam de nenhuma ação humana e não estão apartados de nenhuma outra dimensão da pessoa. A emoção, um dos vértices da afetividade, é segundo Wallon (1977) a ligação entre o social e o orgânico, pois está presente desde a vida mais primitiva do humano enquanto ser gregário. Ainda que a pessoa tenda à intelectualização, existe solidariedade e oposição entre impressões orgânicas e imagens intelectuais. No estudo sobre a gênese dos processos psíquicos Wallon considera o sujeito do ponto de vista do ato motor, da afetividade e da inteligência, bem como considera as relações estabelecidas no meio. É abandonando a lógica linear de desenvolvimento e buscando um olhar dialético sobre essas dimensões que Wallon analisa as funções psíquicas na fase infantil, quando ainda não estão integradas a outras funções. (GALVÃO, 2003; MAHONEY e ALMEIDA, 2005)

Diferentemente de outras expressões da afetividade, a dizer os sentimentos e as paixões, a origem das emoções não depende de representações simbólicas, isto é, elas surgem antes mesmo da consciência de si. Acompanhadas por variações fisiológicas, que modificam o tônus muscular e mesmo a melodia da voz, as emoções propiciam tanto ao sujeito a consciência das suas próprias disposições, quanto a interação com outras pessoas, já que tais modificações são também exteriores. Ao admitir a dependência primordial do humano em relação aos seus semelhantes e não dos objetos e do meio em si, Wallon afirma que as primeiras ações e gestos de vigilância da criança se direcionam a outras pessoas, e não às coisas. Por considerar a emoção como forma de interação, muitas possibilidades pedagógicas surgem, rompendo com a ideia da criança, ainda na fase egocêntrica, limitada a si mesmo, sem interações sociais. Essa noção também pode ser estendida à interação da criança com produções artísticas, culturais e também com a natureza. À medida que a criança é exposta às interações mediadas pela linguagem, essas representações tornam-se formas “superiores” da afetividade mediadas pelo sentido e significado, sem no entanto concorrer para o desaparecimento das emoções. O recurso da fala e das representações mentais possibilitam a modificação das disposições afetivas por meio de representações no mundo das ideias, desse modo as emoções tenderiam a ser menos corporalmente expressadas e passariam antes por uma espécie de vivência íntima no campo mental. Com a possibilidade da manifestação pelo uso das linguagens o indivíduo burila suas reações emocionais a fim de melhor expressar-se,

isto claro, dentro das contingências culturais a que está submetido. Wallon reitera diversas vezes como a maneira de expressar as emoções é singular em cada cultura como o é em cada indivíduo. (GALVÃO, 2003)

O pesquisador francês reconhece a função desorganizadora das emoções quando essas não são transmutadas em ação motora ou intelectual. No entanto, em momento algum toma-a como inimiga da razão, ao contrário, reconhece sua importância inclusive no desenvolvimento cognitivo, quando incitadora dos gestos cujo fim é expressar ideias. Assim é que, deve-se atentar-se mais para a condução das expressões emocionais do que estigmatizá-las, pois que exerce papel fundamental nas relações interindividuais. “Atividade situada entre o orgânico e o social, a emoção tem seus efeitos fortemente determinados pela acolhida que é dada. Desde os primórdios até idades mais avançadas, a emoção se nutre do efeito que causa no *outro*.” (GALVÃO, 2003, p. 77)

A informação sobre tais aspectos do desenvolvimento humano fornece ao educador condições de melhor aproveitar situações espontâneas que surgem na aula, ou mesmo compreender a intensa expressividade dos alunos e como estas estão relacionadas à emoção, à cognição e ao contexto. Também subsidia a função educadora de intelectualização do indivíduo sem que seja necessário o silenciamento, o acobertamento ou exclusão dos aspectos afetivos nas ações pedagógicas.

Considerando a natureza contagiosa das emoções, o educador toma consciência da possibilidade do surgimento do sentimento de solidariedade ou manipulação, através da comunhão. Assim é que, pelo contágio, as emoções mobilizam grupos inteiros mesmo que haja barreira linguística, tanto para a realização de benesses, quanto para a propagação de ideias totalitárias, por exemplo. E isso pode ocorrer na sala de aula.

Tornar-se ciente dessas e de outras tantas questões pertinentes à prática pedagógica não se dá de maneira espontânea e por isso a formação do professor é imanente à discussão, que por sua vez remonta a reflexão sobre o que cabe às Universidades.

De acordo com Chauí (2021), a universidade sempre foi uma instituição social cujas práticas são legitimadas pelo reconhecimento público de suas atribuições, e é por isso que possui autonomia, regras e valores internos. Na modernidade sua importância decorre dos saberes produzidos em face às religiões e o Estado, ganham notoriedade tanto pela sua lógica perscrutadora quanto pela transmissão dos

conhecimentos descobertos. E é por isso que a universidade está atrelada às ideias de crítica, reflexão, formação e criação. A filósofa afirma: “A universidade se dedica à formação e à pesquisa” (CHAUÍ, 2021, p.8).

O que seria, portanto, a formação? A introdução do indivíduo na cultura a tal ponto que seja capaz de despertar para as questões do passado que arquitetam o presente. Os conhecimentos então transmitidos devem ser de tal importância e profundidade que sem o contato com essas formulações talvez não fosse possível pensá-las, ou ainda, propiciam tantas outras formulações que escapam às primeiras e assim é capaz de colaborar com a obra, com o desenrolar das questões.

“Da mesma maneira, a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior uma posteridade que irá superá-la.” (CHAUÍ, 2021, p. 9)

Há formação, prossegue a autora, quando somos capazes de transformar em conceito aquilo que se configurava como problemática, dúvida, dificuldade. A formação pode ser considerada quase uma mediação entre os três tempos, uma vez que revela o passado ao presente para ser pensado e compreendido, e a partir do que foi, pensar no que pode ser no agora, para então abrir ao futuro novas questões. Sem formação não há pesquisa. (CHAUÍ, 2021)

A autora ainda expõe duas tensões relativas à dimensão acadêmica e sócio-política da universidade, sendo a primeira concernente à incompatibilidade entre o tempo das demandas sociais e intervenções governamentais e suas posteriores consequências, e o tempo do ensino docente, a invenção de novas práticas, as condições de trabalho, o desenvolvimento de pesquisas e suas contribuições. A segunda é relativa à natureza da prática de uma política democrática, com alternância de governos, e a natureza contínua dos projetos de formação e pesquisa na universidade. Tais tensões não desincumbem a universidade e a política de suas respectivas funções, nem tampouco pretende-se o ajustamento harmônico de uma à outra.

Chauí conclui reforçando o papel dos atores universitários no trabalho de *obra de pensamento*, como atividade constituidora de uma nova história, diferente da qual está imersa e que tem por matéria prima o não-saber. “É como ausência de saber e de ação que o presente suscita a obra, cujo trabalho institui saber e ação.” (CHAUÍ, 2021, p.14). Logo, se a obra de pensamento é tomada como trabalho intelectual, admitimos que nesse processo a mudança ocorrerá através do ato reflexivo. A

reflexão tende a desmistificar a experiência imediata através da elucidação de questões suscitadas por ela mas que por ela não são respondidas. E por esse ato entre o saber e o não-saber dá-se início às possibilidades de mudança do presente. Neste ponto Chauí convoca as palavras do filósofo napolitano Vico, e celebra o desejo pela busca da verdade para criar novo pelo exercício do pensamento que desencadeia ações e práticas, as quais são, assim como o primeiro, intermináveis.

Pela impossibilidade de separar as obras das conjunturas sociopolíticas que lhe servem de cenário, hoje assim como em outros diversos momentos sombrios e retrógrados da nação brasileira, não é por acaso os ataques massivos às universidades públicas, cujos cortes orçamentários e falácias tem minado os campos de ação dos atores universitários. Compreendemos a universidade como locus propício de organização e resistência para a construção de uma sociedade justa e liberta, e cujas descobertas e processos formativos irradiam para outras tantas instituições o ato reflexivo. “Exercício e dignidade heróica do pensamento: este é nosso lugar na luta contra a covardia, a crueldade, a mentira e o cinismo.” (CHAUÍ, 2021, p.15)

Essa discussão, no entanto, só faz sentido se ocorrer concomitante à luta pela democratização da educação. Não a democratização falsificada pelo simples direito à estar na sala de aula, porque logo ficou evidente que não basta ingressar no ensino para que seja garantido a formação escolar, nem tampouco o valor do diploma garante uma condição social diferente. Apesar dos mecanismos brutais de exclusão terem sido transformados ao longo do tempo, ainda se observa no sistema educacional a tendência em reproduzir a lógica de marginalização dos educandos pertencentes às classes desfavorecidas, direcionando-os a trabalhos ainda precários e à faculdades cujas formações são desprovidas de consideração no mercado (PATTO, 2000). Quem dirá então sobre o acesso à saberes comprometidos com a mudança da realidade social?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Peço licença para começar as últimas palavras desse trabalho a partir de um relato. Ao subir no ônibus após uma manhã de trabalho escutei uma mulher madura reclamar que o transporte estava cheio, concordei sem expressar verbalmente a minha indignação. Entramos no transporte coletivo e após dois pontos o ônibus parou para receber muitos outros passageiros, acabamos ficando apertados. De repente essa mesma mulher começou a bater na porta do ônibus pedindo que o motorista deixasse ela sair, afinal, estava muito cheio. Assim que ela desceu do ônibus os demais passageiros começaram a gritar e rir, insultando a mulher com frases do tipo “a madame não gosta de ônibus cheio!”, “sabe que ônibus é assim e fica reclamando.”, “se não quiser aperto pague um taxi!”, “vá arrumar mais o que fazer, essa aí é desocupada, não precisa chegar” dentre outros. Por um instante, olhei pro lado, uns com máscaras abaixadas, outros suando, todos buscando espaço. Pensei “estamos no meio da maior crise sanitária do século cujos métodos preventivos são principalmente distanciamento social, arejamento dos ambientes e uso de máscaras”. O Brasil chegou a registrar 4 mil mortes por dia. A passagem do ônibus custa R\$4,50, o quilo de arroz à R\$30,00. Não era para aqueles trabalhadores também se indignarem? Não. A mulher - que talvez estivesse com medo de ser infectada - que deveria suportar. Sem reclamar. Não deveríamos todos exigir mais ônibus em circulação? Não. Se quiser peça um uber, arque com a sua saúde e sua segurança. Como podemos ceder à morte quando claramente há maneiras de reivindicar a vida? Talvez nem todos consigam vislumbrar essas possibilidades. O pensamento liberal está entranhado de tal forma ao nosso modo de ser, que literalmente morremos por ele.

A despeito das pesquisas sobre os rumos tomados pela educação brasileira e suas incompatibilidades com os projetos de melhoria social, seguimos incorporando aos currículos escolares novidades sugeridas por entidades internacionais e de capital privado, que por suas vezes apresentam propostas cujos fins levam a execução de interesses particulares. Sem mesmo garantir a participação em massa dos professores - dificultando o compartilhamento de experiências adquiridas na lide com a realidade que tanto pretendem “melhorar”, tais novidades aparecem como fórmulas universais para problemas que, apesar de parecidos, apresentam

características que variam conforme país, região, cultura e classe social, e que, portanto, não podem ser resolvidos por propostas homogêneas.

Na análise da inserção do termo competência como princípio formativo da educação escolar, ficou evidente a transposição das demandas do modo de produção para as salas de aula. Sendo assim, as mudanças sugeridas para os currículos não são próprias do processo ensino-aprendizagem, isto é, resolução das dificuldades inerentes ao conhecimento, apropriação dos saberes e as suas aplicações, ao contrário, o grito vencedor na reforma curricular é aquele que exige uma adequação dos alunos ao mercado de trabalho.

Ora pois, como demonstrado pelos estudos expostos, as transformações ocorridas nas últimas décadas no modo de produção que deflagraram as mudanças curriculares levam, em nome da falsa autonomia e da liberdade, à precarização do trabalho. A substituição do termo qualificação pelo termo competência é apenas um dos vários marcadores da tendência de atribuir ao esforço individual e às características subjetivas a chave para o sucesso, seja profissional/financeiro, seja na vida familiar. Ao caráter alienante das atividades a serviço do capital soma-se nesses últimos tempos a perda do sentido coletivo das lutas. Em síntese, a urgência vociferada é: capacitem cidadãos para aguentarem a falta de garantias, o desemprego, os abusos, as jornadas de trabalho exaustivas, as circunstâncias degradantes de trabalho.

Seria muito óbvio empregar tais palavras e por isso as difundem sob a forma empreendedora de protagonismo, o “aprender a aprender” que lança ao sujeito a responsabilidade de garantir condições de vida que não estão ao seu alcance. Uma parcela da sociedade sente os “benefícios” desses slogans e serve de exemplo comparativo aos demais, que em verdade compõem a grande legião de mãos de obra parcialmente ou nada qualificadas a quem está reservada oportunidades medianas ou mesmo de sobrevivência para que seja possível a geração de lucros e a manutenção do sistema social. O pensamento empreendedor é aderido de tal maneira que a própria vida e corpo passam a ser vistos como empresa, e a vida passa a ser gerenciada também em favor do Capital.

Apossando-se de adjetivos virtuosos, a meritocracia e a competitividade andam de mãos dadas no exercício de velar as condições concretas que mantém a parcela esmagadora da sociedade subjugada pela ignorância acerca dos mecanismos de construção da realidade, da forma como se constituem as

subjetividades. É assim que, forjando não apenas os currículos escolares como o próprio modo de viver dos indivíduos, o Capital continua modelando sujeitos dóceis, pois que o mundo aparece “naturalmente dado”. Sem reconhecer o caráter sócio-histórico dos fenômenos humanos não pode haver vislumbre de mudanças. E sem a perspectiva de mudanças, não se pode propor o novo.

É neste cenário que a promoção das habilidades socioemocionais desponta, uma vez consideradas características subjetivas - como se estas surgissem à par da realidade - tende-se a justificar o fracasso, a exclusão, o sofrimento à capacidade individual do sujeito de lidar com os revezes e as oportunidades. Dentro dessa lógica a discussão sobre as diferentes condições sociais de desenvolvimento se enfraquece, já que a suposta capacidade intrínseca ao indivíduo seria suficiente para “transformar os limões em limonadas”. Decorre disso todo um investimento em ensinar aos educandos a “aprenderem a aprender” o papel protagonista na busca pela realização dos próprios desejos, tomando a frente na construção da comunidade que almejam. No entanto, isso só se efetiva, de acordo com essa lógica, quando os educandos são capazes de apresentar determinados comportamentos como: cooperação, capacidade para liderar, abertura ao diálogo, empatia, criatividade, persistência etc. Vejamos, na análise dos textos que convencem as nações a adotarem essa visão de educação encontramos, antes de tudo, uma proposta de solução para a violência, a drogadição, a gravidez na adolescência, a evasão escolar. Isto é, são ações para diminuir possíveis prejuízos ao sistema, e não um investimento em vista a dignidade das futuras gerações.

Quando damos enfoque ao cenário brasileiro pode-se comprovar os fatos mencionados pelo precário investimento na educação pública, pelos acordos feitos com instituições de capital privado que promovem uma formação tecnicista voltada unicamente para as demandas do mercado, pelas mudanças curriculares em curso terem sido impulsionadas por empresas, e sobretudo por um dos principais motivos mencionados na defesa dessas mudanças ser a necessidade inserção das novas gerações no mercado de trabalho, em outras palavras: de adaptação às formas de produção.

Instrumentalizando as emoções, as relações, os conhecimentos, a lógica capitalista transforma tudo e a todos em objetos manuseáveis e descartáveis a fim de explorar, vender para lucrar, acumular, e manter o poder por meio da alienação, opressão, violência reproduzida pelos próprios cidadãos. O processo constante e

cada vez mais naturalizado de desumanização de si e do Outro tem consequências prejudiciais visíveis não apenas no que tange à esfera privada de cada sujeito, mas na própria manutenção da vida coletiva. No ínterim entre desumanizar a si e ao outro e o surgimento dessa ameaça encontramos a formação de indivíduos dependentes da figura de autoridade representada pelas forças que regem nosso sistema. Incapazes de se desvincular e superar dessa figura, resta a reprodução, e assim a formação ininterrupta de personalidades autoritárias.

Não bastando a denúncia da estrutura desumanizante, propostas para uma sociedade que humaniza são urgentes e necessárias para a conquista da justiça e da felicidade. A grande questão posta é a possibilidade de criar e fortalecer espaços formativos que permitam aos sujeitos experimentarem relações humanizadas, pensarem outras maneiras de estruturação social, e isso só é possível pela conquista da autonomia, pela superação da grande figura autoritária expressa pelo sistema erigido a favor do capital. Situamos a escola como esse espaço possível. Ainda que, como apresentado no último capítulo, inúmeros obstáculos inerentes à própria função escolar dificultem essa realização, enxergamos na natureza do trabalho educativo características particulares que ensejam a resistência e a mudança. Dado que o processo ensino-aprendizagem tem como resultado sempre um novo sujeito e que para se efetivar o professor não pode ser expropriado dos seus saberes, desse modo o capital não consegue se apoderar totalmente do fenômeno educativo.

Contudo, essa perspectiva pressupõe educadores dispostos a atuarem pela transformação social, e por isso é indispensável pensar o papel das universidades na formação desses profissionais e na condução de novas pesquisas que os conduza à descoberta de novas possibilidades, isto é, de processos humanizantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: Unesco, 2003.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. **Educação e emancipação**, v. 3, p. 119-138, 1995.

ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, nov. 2010. ISSN 1983-7771. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247>>. Acesso em: 25 jan. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v13i1.1247>.

BLATT, M. M. e KOHLBERG, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. **Journal of Moral Education**, Colchester, n. 4, pp.129-161,1975.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013b. Disponível em <[index.php \(mec.gov.br\)](index.php (mec.gov.br))> Acesso em: 12 fev, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL, Número de matrículas na educação básica por dependência administrativa. Brasil 2008/2014. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192>

BRASIL (1982). Lei no 7.044, de 18 de outubro de 1982. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. de C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. e4406, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i2.4406. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406>. Acesso em: 11 maio. 2021.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, n. 63, p. 173-190, 2017.

CATINI, C. O brutalismo vai à escola. **Blog da Boitempo**, 2020. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/09/13/o-brutalismo-vai-a-escola/>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

CHAUÍ, M. O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira. **Conferência de abertura do Congresso Virtual UFBA**. Ocorrido entre os dias 22 e 26 de fev, 2021, disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/o-exercicio-e-dignidade-do-pensamento-o-lugar-da-universidade-brasileira-conferencia

COHEN, M. et al (Org.). Laboratório inteligência de vida: Ensino Médio. Manual do professor. WalPrint Gráfica e Editora, s/d.

COÊLHO, I. M; GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/20728>>.

CURY, C. et al (Org.). Escola da Inteligência: educação emocional e social: A formação de Líderes parte 2. Material do Professor. Escola da Inteligência Cursos Educacionais Ltda. Edição: SHSF-07Rev/0001/13, s/d.

DIAS, A. A. Educação moral para a autonomia. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.12, n. 2, pp.459-478, 1999.

FILGUEIRAS, V.; ANTUNES, R. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Revista Contracampo**, v. 39, n. 1, 2020.

FONSECA, T. M. G. Trabalho e subjetividade. **Revista de Ciências Humanas**, n. 28, p. 35-49, 2000.

FRAIMAN, L. Empreendedorismo e projeto de vida: 3ª série: Ensino Médio/ Leo Fraiman. Livro para análise do professor. Editora FDT: São Paulo, 1ª ed., 2016.

FREIRE, J. S. E.. **A concepção de competência e a formação da subjetividade do trabalhador**. Revista Inter Ação, v. 34, n. 2, p. 307-332, 2009.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. **São Paulo: Centauro**, 3ª ed. 2006.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire - 59ª ed. **Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra**, 2019.

_____. Pedagogia do oprimido/ Paulo Freire - 69ª ed. **Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra**, 2019.

GALVÃO, I. Expressividade e emoção segundo a perspectiva de Wallon. Afetividade na escola: alternativas e práticas. Valéria Amorim (org). **Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas**. São paulo: Summus, 2003

GOLEMAN, Daniel. "Phd. Inteligência emocional-a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente." **Editora Objetiva-Rio de Janeiro-RJ** (1995). Disponível in <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf> Acessado 25. out. 2020.

HOFFMAN, M. L. The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. In: Eisenberg, N. e Strayer (orgs.). **Empathy and its Development**. New York: Cambridge University Press, 1987, pp.215-240.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais: material para discussão**. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

LANCMAN, S.; UCHIDA, S. Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 6, p. 79-90, 2003.

LE MOS, G. A. R.; MACEDO, E. A incalibrável competência socioemocional. *Linhas Críticas*, v. 25, 10 jul. 2019.

MAHONEY, A. A.; DE ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 20, 2005.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo , v. 35, n. 102, e3510221, 2020 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000100507&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Feb. 2021. Epub Feb 03, 2020. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>.

MIRANDA, M. G. de. Psicologia da educação e política educacional. **CD-ROM 25ª Reunião Anual da Anped**, 2002.

MIRANDA, M. G. de. **Inteligência e contemporaneidade**. 1998.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. **Gerais: revista interinstitucional de psicologia**, v. 7, n. 1, p. 42-52, 2014.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G.. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas , v. 38, n. 139, p. 355-372, June 2017 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Feb. 2021

NAVARRO, Vera Lucia; PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. spe, p. 14-20, 2007.

NAVARRO, KOEPEL, ELIANA CLÁUDIA; OLIVEIRA, GARCIA, SANDRA REGINA DE; SILVA, CZERNISZ, ELIANE CLEIDE DA. A TRÍADE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: LEI Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 36, e222442, 2020 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100250&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Feb. 2021. Epub Aug 14, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>.

PALACIOS, J.. O que é a adolescência. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**, v. 1, p. 263-272, 1995.

PARO, V.H . Parem de preparar para o trabalho. **Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica**. In. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola** in FERRETTI, Celso João et alii; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. p. 101-121, São Paulo, Xamã, 1999.

_____. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 19, n. 1, p. 103-109, 1993.

PAVÃO, S. M. O. Competencia emocional: un enfoque reflexivo para la prática pedagógica. Tese defendida. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Pedagogia Aplicada. (2003). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10803/5022>>

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

_____. A miséria do mundo no terceiro mundo. **Mutações do cativo: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PEREIRA, O. C. N. **A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da orientação profissional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994 (1932).

_____. Epistemologia Genética. Petrópolis: Vozes, 1970.

QUEIROZ, K. J. M.; DE LIMA, V. A. A. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 3, n. 5, 2010.

RAMOS, M. N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. *Educação e sociedade*, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

RESENDE, A. C. A.. Da relação indivíduo e sociedade. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 10, n. 1, p. 29-45, 2007.

ROURE, S. A. G. de. Educação e Autoridade. In: 30ª Reunião Anual Anped, nº30, 2007, Caxambu - MG, Resumo expandido. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT20-3653--Int.pd>> . Plataforma do evento: <http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.100646302.1856886174.1619971302-548409843.1619971302>

SAMPAIO, L. R.. A psicologia e a educação moral. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 584-595, 2007.

SMOLKA, A. L. B. et al. **O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos**. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015.

SILVA, C. A. A da. **EDUCAÇÃO E NÃO EMANCIPAÇÃO: OS LIMITES OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAPITALISMO INDUSTRIAL CONTEMPORÂNEO**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 439-454, June 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200439&lng=en&nrm=iso>. access on 02 May 2021. Epub Feb 05, 2018. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018164078>.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Santa Vitória do Palmar, RS. v.1, n.1, julho, 2009*.

SOUZA, R. M. de. **ESCOLA E JUVENTUDE: O APRENDER A APRENDER**. São Paulo: Educ, Fapesp, Paulus, 2003, 271p.

UNESCO – Representação no Brasil. **Educação para a cidadania global**. Brasília, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

WALLON, H. O orgânico e o social no homem. MERANI, Alberto L. **Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon**. Lisboa: Editorial Notícias, p. 285-295, 1977.

WALLON, H. A formação psicológica dos mestres. **Os meios, os grupos e a psicogênese da criança**. Trad. Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática (coleção Grandes Cientistas Sociais, 52), pp. 168-178, 1986