



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARINEI BISPO DA PAZ BOTELHO

**AS FINALIDADES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA
ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BNCC**

**INHUMAS-GO
2024**

MARINEI BISPO DA PAZ BOTELHO

**AS FINALIDADES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA
ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Mais – UNIMAIS –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

Orientadora: Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni.

**INHUMAS-GO
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - UniMais

B748f

BOTELHO, Marinei Bispo da Paz
AS FINALIDADES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA
ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BNCC. Marinei Bispo da Paz Botelho. –
Inhumas: UniMais, 2024.

107 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - UniMais,
Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni.”

1. Educação; 2. Finalidades; 3. Competências socioemocionais; 4. BNCC; 5.
Neoliberalismo. I. Título.

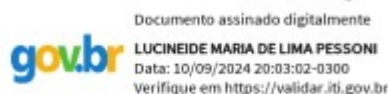
CDU: 37

MARINEI BISPO DA PAZ BOTELHO

**AS FINALIDADES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA BNCC**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UNIMAIS, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni (Orientadora)
Centro Universitário Mais – UNIMAIS

Prof. Dr. Daniel Júnior de Oliveira
Centro Universitário Mais – UNIMAIS

Profa. Dra. Cirlene Pereira dos Reis Almeida
Universidade Estadual de Goiás – UEG

**INHUMAS-GO
2024**

À minha mãe, que, mesmo à distância, sempre rezou pelo meu sucesso nesta jornada. Seu exemplo de força, determinação e entusiasmo pela vida foi fundamental para que eu pudesse concluir este mestrado.

Aos meus filhos, que estiveram ao meu lado nos momentos de alegria e desafios, oferecendo sempre palavras de encorajamento. Um agradecimento especial a Nuno Francisco, que todos os dias me perguntava: "Hoje você vai estudar? Já está acabando?". Sua curiosidade e seu apoio foram inspirações constantes.

Ao Daniel Silva (*in memoriam*), que, no início do curso, esteve sempre presente, me apoiando em todas as minhas necessidades. Ele foi meu guia, âncora e parceiro. Sei que, onde quer que esteja, agora compreende o quanto sua presença me fortaleceu e contribuiu para que eu alcançasse este marco em minha vida.

E, por fim, a todos os professores e mentores, cujas sabedoria e dedicação foram essenciais para a minha formação acadêmica e pessoal.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde, força e sabedoria para superar todos os desafios desta jornada.

À minha irmã, comadre e segunda mãe, Nelita Bispo da Paz. Seu cuidado, zelo e carinho tornaram meu caminho mais leve. Sempre me chamava para almoçar, sabendo que eu estava estudando e não tinha tempo para preparar minhas refeições.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lucineide Pessoni, por sua orientação, dedicação, paciência e por acreditar em meu potencial. Aos professores da banca, Dr. Daniel Júnior de Oliveira e Dra. Cirlene Pereira dos Reis Almeida, cujos valiosos conselhos e orientações foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Às minhas amigas Cinara Miranda Chaves e Marta Pina, por me incentivarem a me inscrever no processo seletivo do mestrado e, literalmente, me "empurrarem" para que eu não ficasse de fora. Se hoje estou concluindo essa etapa, devo muito a vocês!

Aos colegas de curso, por dividirem essa jornada acadêmica comigo, especialmente Guaraci Eterna, minha companheira de viagem e de estudos, pelos momentos de aflição, descontração, risos, orações e pelo compartilhamento de ideias.

Aos amigos Matheus Calisto, José Wilson e Erick Thomas, pela ajuda e apoio na conclusão deste trabalho. Cada um contribuiu de maneira diferente, porém essencial, para que eu pudesse superar os desafios e finalizar meus estudos.

Aos professores e funcionários da UniMais, por proporcionarem um ambiente de aprendizado estimulante e acolhedor.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste projeto, deixo aqui o meu sincero agradecimento.

BOTELHO, Marinei Bispo da Paz. **As finalidades das Competências Socioemocionais na Escola: uma análise a partir da BNCC.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UNIMAIS, 2024.

RESUMO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa "Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos" do Programa de Pós-Graduação em Educação (stricto sensu) do Centro Universitário Mais (UNIMAIS) e busca analisar as finalidades das competências socioemocionais conforme a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A questão investigativa que orienta a pesquisa é esta: quais são as finalidades da introdução das competências socioemocionais na educação básica brasileira e como essas competências estão apresentadas na BNCC? O objetivo geral é compreender o contexto das competências socioemocionais nas políticas curriculares da educação básica brasileira, além de seus pressupostos teóricos, com a finalidade de evidenciar suas finalidades na BNCC. Os objetivos específicos são: a) identificar as políticas curriculares da educação básica no Brasil em seu contexto histórico e teórico; b) discutir os conceitos e as origens das competências socioemocionais e seus fundamentos teóricos no contexto das políticas educacionais; e c) analisar as finalidades das competências socioemocionais na BNCC atual, confrontando-as com o referencial teórico adotado na pesquisa. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de caráter básico e exploratório, e foi realizada com o intuito de ampliar o conhecimento teórico sobre as competências socioemocionais na BNCC. Foram analisados qualitativamente os seguintes documentos norteadores da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a própria BNCC, que assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica. Os principais teóricos que embasaram este estudo foram Chauí (2014), Freire (1979, 1983, 1996, 1999, 2000), Libâneo (2004), Saviani (1973, 2005, 2008a, 2008b), Young (2011), dentre outros. Os resultados revelam a artificialidade da separação entre as competências cognitivas e socioemocionais, tal como é apresentada na BNCC. Entretanto, observa-se que, em vez de solucionar esses problemas, a inclusão das competências socioemocionais, da forma como está proposta atualmente, pode contribuir para o aprofundamento dessa alienação e para a manutenção do sistema neoliberal.

Palavras-chave: Educação. Finalidades. Competências socioemocionais. BNCC. Neoliberalismo.

BOTELHO, Marinei Bispo da Paz. **The purposes of socio-emotional skills at school: an analysis based on the BNCC.** Dissertation (Master's in Education) – Centro Universitário Mais – UNIMAIS, 2024.

ABSTRACT

This study is part of the research line "Education, Culture, Theories, and Pedagogical Processes" of the Graduate Program in Education (*stricto sensu*) at the Centro Universitário Mais (UNIMAIS). It aims to analyze the purposes of socio-emotional competencies as proposed by the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). The research question guiding this study is: What are the purposes of introducing socio-emotional competencies into Brazilian basic education, and how are these competencies presented in the BNCC? The overall objective is to understand the context of socio-emotional competencies within the curricular policies of Brazilian basic education, as well as their theoretical foundations, in order to highlight their purposes in the BNCC. The specific objectives are: a) to identify the curricular policies of basic education in Brazil within their historical and theoretical contexts; b) to discuss the concepts, origins, and theoretical foundations of socio-emotional competencies within the context of educational policies; and c) to analyze the purposes of socio-emotional competencies in the current BNCC, comparing them with the theoretical framework adopted in this research. The research is bibliographic in nature, with a basic and exploratory approach, conducted to expand theoretical knowledge on socio-emotional competencies in the BNCC. The following guiding documents of Brazilian education were qualitatively analyzed: the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), the National Curriculum Guidelines for Basic Education, the National Education Plan (PNE), the 1988 Constitution of the Federative Republic of Brazil (CF/1988), the Statute of the Child and Adolescent (ECA), and the BNCC itself, which ensures the learning and development rights of all Basic Education students. The main theorists that supported this study were Chauí (2014), Freire (1979, 1983, 1996, 1999, 2000), Libâneo (2004), Saviani (1973, 2005, 2008a, 2008b), Young (2011), among others. The results reveal the artificial separation between cognitive and socio-emotional competencies as presented in the BNCC. However, rather than solving these problems, the inclusion of socio-emotional competencies, as currently proposed, may contribute to deepening this alienation and perpetuating the neoliberal system.

Keywords: Education. Purposes. Socio-emotional skills. BNCC. Neoliberalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CGF	- Cinco Grandes Fatores
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DICEI/SEB	- Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica
EDI	- Emotional Development and Intelligence
EDUFI	- Finnish National Agency for Education
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
IAS	- Instituto Ayrton Senna
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MHD	- Materialismo Histórico-Dialético
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PUC-RJ	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAL	- Social Emotional Assessment and Learning
SEB/MEC	- Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEL	- Social Emotional Learning (Aprendizagem Socioemocional)
UNB	- Universidade de Brasília
UNDIME	- União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA BNCC: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO INICIAL	15
1.1 A BNCC E SUA APROVAÇÃO	15
1.2 AS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NO CONTEXTO CAPITALISTA NEOLIBERAL	19
1.3 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: CONSEQUÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	31
1.4 REPERCUSSÕES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA BNCC	35
1.5 EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO INCLUSIVO E DE QUALIDADE	42
CAPÍTULO 2 – COMPETÊNCIA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: ORIGENS, CONCEITOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	48
2.1 DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIA	49
2.2 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: ORIGENS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	53
2.3 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA	67
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DA BNCC E DAS FINALIDADES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	77
3.1 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: BASE CONCEITUAL PROPOSTA NA BNCC	79
3.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: PROBLEMÁTICAS CURRICULARES	82
3.3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	86
3.4 TRABALHO DOCENTE COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Acadêmico da UniMais, tem como tema as finalidades das competências socioemocionais na escola, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo desta investigação é contribuir para uma compreensão crítica sobre a inclusão dessas competências na BNCC e a sua relevância no contexto educacional.

Ao abordar essa temática, é fundamental destacar que a BNCC dá grande ênfase às competências socioemocionais, apresentando-as como um caminho para melhorar a autoestima dos estudantes e, conseqüentemente, seu desempenho escolar. No entanto, essa ênfase também reflete nos profissionais de educação, que frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas com trabalho em equipe, liderança, resolução de conflitos e gestão do estresse. Essas dificuldades podem levar a um desgaste significativo na saúde mental e no bem-estar tanto dos professores quanto dos alunos no ambiente escolar.

Neste contexto, é essencial refletir sobre o fato de que a sociedade contemporânea, marcada por rápidas mudanças tecnológicas e socioculturais, exige uma atenção redobrada à saúde emocional, tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação. As transformações que impactam diretamente suas vidas demandam novas abordagens no ambiente escolar.

No entanto, o ambiente escolar tem tradicionalmente priorizado resultados acadêmicos mensuráveis, como notas e desempenho em exames, em detrimento do desenvolvimento integral dos alunos. A ausência de um currículo que promova uma educação crítica, autônoma e emancipatória pode agravar problemas comportamentais e gerar conflitos interpessoais, prejudicando, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

A motivação para esta pesquisa surgiu a partir de percepções advindas da minha experiência profissional e do meu convívio escolar. Atualmente, atuo como Tutora Educacional em unidades escolares da Rede Estadual de Educação, vinculadas à Coordenação Regional de Anápolis-GO. Nesse contexto, o estudo das competências socioemocionais foi incluído no currículo escolar, com a expectativa de que essas habilidades fossem trabalhadas também em sala de aula. No entanto, observa-se que, apesar das propostas de implementação, houve uma lacuna

significativa no apoio institucional – por parte dos governos estaduais e municipais – para lidar com os desafios resultantes da vulnerabilidade social dos alunos de escolas públicas, um problema social de grande magnitude.

A realidade atual revela salas de aula superlotadas, aumento da carga horária dos professores e uma precária valorização profissional, fatores que não podem ser desconsiderados ao refletirmos sobre a efetiva implementação das competências socioemocionais no ambiente escolar.

Assim, a implementação de políticas educacionais, por meio das reformas educativas com foco na formação para o mercado de trabalho, como proposto no contexto neoliberal e materializado na BNCC com ênfase nas habilidades e competências socioemocionais, tem sido utilizada para ensinar os alunos a se adaptarem e aceitarem as situações, em vez de desafiá-las. Essa abordagem pode levar a uma aceitação passiva das estruturas de poder e normas sociais, alinhando-se aos interesses de uma sociedade neoliberal que valoriza a conformidade e a eficiência.

Quando a educação prioriza excessivamente as competências socioemocionais em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico, pode-se limitar a capacidade dos estudantes de analisar e questionar o *status quo*, além de compreender as estruturas econômicas e sociais que influenciam suas vidas. Em um contexto neoliberal, essa abordagem pode resultar em uma formação inadequada, impedindo que os alunos compreendam e atuem sobre as estruturas econômicas, educacionais, sociais, políticas, culturais e legais. Como consequência, desigualdades e injustiças tendem a ser perpetuadas, prejudicando a capacidade dos alunos de contribuir de forma significativa para uma sociedade mais justa e equitativa.

Diante desse contexto, a questão investigativa do presente estudo é: quais são as finalidades da introdução das competências socioemocionais na educação básica brasileira e como elas estão propostas na BNCC? O objetivo geral é evidenciar e compreender o contexto das competências socioemocionais nas políticas curriculares da educação básica brasileira e seus pressupostos teóricos, com o intuito de entender as suas finalidades ao serem incluídas na BNCC. Os objetivos específicos são: a) identificar as políticas curriculares da educação básica no Brasil em seu contexto histórico e teórico; b) discutir os conceitos e origens das competências socioemocionais e seus pressupostos teóricos no contexto das

políticas educacionais; e c) analisar as finalidades das competências socioemocionais na atual BNCC à luz do referencial teórico da pesquisa.

A pesquisa é classificada como básica e exploratória. É básica por se tratar de uma pesquisa fundamental, ou pura, cujo propósito é ampliar o conhecimento teórico sobre as competências socioemocionais na BNCC. Segundo Gil (2015), o progresso do conhecimento científico ocorre sem a necessidade imediata de considerar suas possíveis utilidades práticas. Assim, esta pesquisa é motivada pelo desejo de aprofundar a compreensão sobre as finalidades das competências socioemocionais inseridas na BNCC. Nessa mesma linha de raciocínio, Marconi e Lakatos (2003) definem a pesquisa básica como aquela cujo objetivo principal é expandir os limites do conhecimento científico, sem a exigência de aplicação prática imediata. Thomas Kuhn (2005) explica que a pesquisa básica é essencial para o desenvolvimento dos paradigmas científicos, que são os modelos e as teorias que orientam a ciência em determinado período.

Na pesquisa exploratória, utilizou-se o conhecimento prévio sobre o problema investigado, buscando esclarecer e definir melhor a introdução das competências socioemocionais na BNCC. Segundo Gil (2015), a pesquisa exploratória é essencial como ponto de partida para qualquer investigação científica, com o principal objetivo de desenvolver, esclarecer e ajustar conceitos e ideias. Em consonância com Gil, Yin (2015) destaca que a pesquisa exploratória é fundamental para uma melhor compreensão do contexto de um problema, especialmente em situações em que as variáveis ainda são pouco conhecidas.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, baseada em materiais previamente publicados, como livros, artigos, teses, dissertações e documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a BNCC. O objetivo foi reunir, analisar e sintetizar as contribuições teóricas já existentes sobre a BNCC e as competências socioemocionais, proporcionando uma visão ampla e fundamentada sobre o tema.

Gil (2015) destaca que a pesquisa bibliográfica se caracteriza pelo desenvolvimento a partir de material já existente, predominantemente composto por livros e artigos científicos. Marconi e Lakatos (2003) complementam essa visão apontando que a pesquisa bibliográfica permite uma análise abrangente dos diferentes pontos de vista dos autores sobre um determinado tema, oferecendo uma perspectiva ampla e diversificada.

A abordagem de análise de dados adotada nesta pesquisa foi qualitativa, com referência ao materialismo histórico-dialético (MHD), desenvolvido por Karl Marx nas décadas de 1840 e 1850, em colaboração com Friedrich Engels. Embora o conceito não tenha sido formalizado em um único momento específico, suas bases teóricas foram construídas ao longo desse período, especialmente em obras como “O Manifesto Comunista” (1848) e “O Capital” (1867). Marx utilizou o MHD para analisar o desenvolvimento das sociedades humanas e a dinâmica das relações de classe, enquanto Engels ajudou a formular e popularizar essa abordagem. Seus escritos, como “Anti-Dühring” (1878) e “Dialética da Natureza” (1873-1883), são exemplos de seu esforço em aplicar o MHD a diversas áreas, incluindo as ciências naturais, visando compreender a realidade social a partir das condições materiais de existência e das relações de produção.

A análise fundamentada no MHD permite examinar os processos históricos e sua dinâmica, resultantes das contradições internas e das lutas de classes. Os conceitos centrais dessa abordagem incluem a historicidade, a materialidade, a contradição e a totalidade, que fornecem um panorama abrangente para a compreensão das mudanças sociais.

Os principais teóricos que contribuíram para embasar esta pesquisa foram: Chauí (2014), Freire (1979, 1983, 1996, 1999, 2000), Libâneo (2004), Saviani (1973, 2005, 2008a, 2008b), Young (2011), dentre outros.

Quanto à estrutura, esta dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo 1, intitulado “Contexto Histórico do Surgimento da BNCC: Origem e Desenvolvimento Inicial”, traz uma análise das circunstâncias históricas e dos eventos que levaram à criação da BNCC. O foco deste capítulo está tanto na origem da BNCC quanto em seus primeiros estágios de desenvolvimento, explorando os antecedentes históricos, as influências políticas e educacionais, e os processos que culminaram na formulação inicial desse documento. Busca-se compreender como o neoliberalismo se consolidou a partir da década de 1980, com seus princípios de mínima intervenção estatal na economia, valorização da livre iniciativa e promoção da competitividade.

O Capítulo 2, “Competências e Competências Socioemocionais: Origens, Conceitos e Pressupostos Teóricos”, discute o conceito de competências, que ganhou relevância nos estudos organizacionais, educacionais e no desenvolvimento profissional nas últimas décadas. A abordagem inclui não apenas os aspectos

técnicos, mas também os cognitivos, sociais e emocionais, com o intuito de promover uma visão crítica e emancipatória do desenvolvimento humano.

Por fim, o Capítulo 3, “Análise da BNCC e das Finalidades das Competências Socioemocionais”, apresenta uma análise crítica da BNCC e das finalidades das competências socioemocionais, evidenciando a BNCC como uma tentativa ambiciosa de padronizar a educação brasileira. O currículo proposto pela BNCC abrange tanto as competências cognitivas quanto as sociais e emocionais. A pesquisa revela que a implementação dessas competências está inserida em um contexto político e econômico neoliberal, cujos objetivos nem sempre são explicitados nos documentos oficiais. Portanto, busca-se desvendar as finalidades e os princípios que orientam a inserção das competências socioemocionais no contexto educacional, de forma crítica e contextualizada.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA BNCC: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO INICIAL

A discussão sobre a necessidade de uma base curricular comum no Brasil não é recente. Desde a década de 1980, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), temas relacionados com a educação passaram a ocupar um espaço de destaque na agenda nacional. A CF/1988, em seu artigo 210, já previa a definição de uma base nacional comum para o currículo do Ensino Fundamental. Esse movimento em direção à elaboração de uma base curricular se intensificou ao longo das décadas seguintes, especialmente após a promulgação da LDB, em 1996, que estabeleceu princípios e diretrizes para a educação brasileira, incluindo a necessidade de uma base nacional comum.

O processo que culminou na criação e na aprovação da BNCC foi fortemente influenciado por políticas neoliberais que ganharam força no Brasil a partir dos anos 1990. A lógica neoliberal, que prioriza a eficiência, a competitividade e a gestão empresarial na administração pública, impactou de maneira significativa o campo educacional. Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Brasil implementou diversas reformas educacionais com uma orientação neoliberal. Dentre essas reformas, destacam-se a introdução de avaliações padronizadas em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), além da promoção de parcerias público-privadas.

Nos governos subsequentes, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), apesar de uma agenda política mais voltada para questões sociais, houve continuidade na influência das políticas neoliberais. Nesse período, a busca por melhorias na qualidade da educação foi reforçada, utilizando, frequentemente, mecanismos de gestão e avaliação típicos desse modelo econômico.

1.1 A BNCC E SUA APROVAÇÃO

A BNCC começou a ser desenvolvida oficialmente em 2015, durante o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff. Esse documento é o resultado de um processo de construção coletiva, envolvendo especialistas, educadores, representantes da sociedade civil e o Ministério da Educação (MEC). Entretanto, o

contexto político instável, culminando com o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, trouxe desafios adicionais para sua aprovação. O governo de Michel Temer (2016-2018) deu continuidade ao processo de elaboração e implementação da BNCC. Sob a gestão do então Ministro da Educação, Mendonça Filho, a BNCC foi finalmente homologada em dezembro de 2017 para o Ensino Fundamental e em dezembro de 2018 para o Ensino Médio.

A Portaria n.º 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, com fundamento no artigo 87, parágrafo único, inciso II da CF/1988, e em conformidade com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. O artigo 1º da portaria estabeleceu a criação da Comissão de Especialistas para a elaboração da proposta da BNCC.

A Comissão de Especialistas foi composta por 116 membros. Dentre estes, estavam professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, docentes em exercício nas redes estaduais, no Distrito Federal e nas redes municipais, além de especialistas vinculados às secretarias estaduais das unidades federativas.

O próprio documento da BNCC detalha o processo de elaboração de uma base comum para os currículos nacionais, sob a perspectiva de um pacto interfederativo, iniciado com a constituição de um Comitê de Assessores e Especialistas¹, com ampla representatividade dos estados, do Distrito Federal e dos municípios². Esse comitê foi composto por professores universitários atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas do conhecimento da Educação Básica, além de docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação, estes últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Coube ao Comitê a redação dos documentos preliminares da BNCC, que foram disponibilizados para consulta pública pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) entre setembro de 2015 e março de 2016. Esses documentos foram divulgados no Portal da Base, uma plataforma *online*

¹ A lista de leitores críticos que emitiram pareceres sobre os documentos preliminares da BNCC, assim como das Associações Científicas que participaram de reuniões para a discussão dos referidos documentos encontra-se disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#ficha-tecnica>.

² A lista dos municípios participantes encontra-se disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#ficha-tecnica>.

criada para tornar pública a proposta da BNCC e, simultaneamente, receber contribuições para sua crítica e reformulação por parte da sociedade. As contribuições foram coletadas mediante cadastramento dos participantes da consulta, divididos em três categorias: indivíduos (estudantes da Educação Básica ou Ensino Superior; professores da Educação Básica ou Ensino Superior; pais ou responsáveis por estudantes da Educação Básica; outros), organizações (sociedades científicas, associações e demais entidades interessadas) e redes (escolas, redes de ensino).

Ao todo, registraram-se no Portal 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas de todo o território nacional (BNCC, versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em novembro de 2017).

Com o objetivo de mobilizar os estados, o Distrito Federal e os municípios para a discussão dos documentos preliminares da BNCC, a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB) promoveu e participou de reuniões, seminários e fóruns realizados em escolas, universidades, sindicatos, dentre outros espaços.

Entre julho de 2015 e março de 2016, para apresentar a Base, mobilizar as redes, promover debates, responder a questionamentos e buscar elementos para aprimorar o processo de consulta pública, técnicos do MEC e membros do Comitê de Assessores e Especialistas participaram de aproximadamente 700 reuniões, seminários, debates, fóruns e outros eventos promovidos nas cinco regiões do país. Esses encontros foram organizados por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, universidades públicas e privadas, representações de fóruns de educação, organizações científicas e acadêmicas, sindicatos e outros atores envolvidos com a Educação Básica (BNCC, 2017).

A maioria desses eventos, ocorridos tanto em capitais quanto em cidades do interior, reuniu professores, profissionais da educação, estudantes da Educação Básica – especialmente do Ensino Médio – e pais. Além da consulta por meio do Portal da Base Nacional Comum Curricular, o debate público em torno dos documentos preliminares envolveu a solicitação de relatórios analíticos e pareceres de leitores críticos a associações científicas e a professores pesquisadores de universidades, externos ao Comitê de Assessores e Especialistas³.

³ Os integrantes deste Comitê que participaram da elaboração do presente documento estão citados em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#ficha-tecnica>.

Os resultados da consulta pública foram analisados por equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e consolidados em relatórios enviados ao Comitê. Com base nesses dados, além dos relatórios analíticos e pareceres de leitura crítica, o Comitê elaborou a segunda versão do documento.

Embora a BNCC tenha sido criada para implementar a educação nacional como um instrumento essencial para orientar e unificar os currículos escolares no Brasil, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais e a melhoria contínua da qualidade do ensino no país (BNCC, 2017), Saviani (2019) criticou o documento por adotar uma visão tecnicista e instrumental da educação, alinhada aos interesses do mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Nessa mesma linha, Frigotto (2017) critica a BNCC por sua orientação neoliberal, argumentando que o documento reforça a mercantilização da educação e privilegia a formação de competências voltadas para o mercado de trabalho, em vez de promover uma educação integral e cidadã.

Por mais que a intenção seja padronizar e elevar a qualidade da educação no Brasil, segundo o próprio documento da BNCC, o seu desenvolvimento e a sua aprovação não ocorreram em um vácuo, e sim em um contexto de profundas transformações políticas e econômicas, marcadas pela influência do neoliberalismo. As políticas de avaliação, a busca por eficiência e a introdução de práticas de gestão empresarial na educação refletem essa influência.

No entanto, a implementação da BNCC (2017) continua a ser um desafio, exigindo esforços contínuos de todos os atores envolvidos no processo educativo. Para Jacomini (2018), a BNCC enfraquece a autonomia dos professores e das escolas ao centralizar as decisões curriculares e alinhar a educação aos interesses econômicos neoliberais. As políticas de avaliação, a busca por eficiência e a introdução de práticas de gestão empresarial na educação são reflexos da influência neoliberal, que, embora contestada, ainda persiste no cenário educacional brasileiro (Soares, 2017).

1.2 AS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NO CONTEXTO CAPITALISTA NEOLIBERAL

Esta seção examina as políticas curriculares da Educação Básica no Brasil, destacando como elas têm sido moldadas por transformações e influências que refletem os princípios e valores do sistema econômico vigente. De modo específico, busca-se compreender o neoliberalismo como a ideologia dominante que se consolidou a partir da década de 1980. Essa ideologia preconiza a mínima intervenção do Estado na economia, valorizando a livre iniciativa e a competitividade. Esses princípios têm orientado as políticas educacionais, especialmente no que se refere ao currículo escolar.

Importa mencionar que este capítulo se baseia nas ideias de teóricos críticos do currículo, como Henry Giroux, Dermeval Saviani e Paulo Freire, para analisar a influência do neoliberalismo na educação. A discussão enfoca como esses autores abordam o neoliberalismo e sua presença nos currículos da educação brasileira, evidenciando uma educação voltada para a formação de indivíduos preparados para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Para compreender a implementação de uma base curricular nacional, é essencial explorar as concepções de currículo e reconhecer como esse documento contribui para cristalizar ideologias e implementar padrões de comportamento em toda a sociedade. Pensar em um currículo comum em um país tão diversificado quanto o Brasil implica reconhecer que existem finalidades educativas que, de alguma forma, estão entrelaçadas no documento.

Na perspectiva crítica de currículo, Giroux (1997) argumenta que o currículo não é neutro, e sim uma arena política na qual se moldam identidades, valores e relações de poder na sociedade. O autor defende um currículo crítico e emancipatório, para além da mera transmissão de conhecimentos, de modo a promover a reflexão, a criatividade e a capacidade crítica dos estudantes:

Uma educação que valoriza apenas habilidades técnicas, em detrimento da reflexão crítica, da criatividade e da formação ética, está fadada a produzir indivíduos conformistas e manipuláveis, incapazes de participar plenamente de uma sociedade democrática (Giroux, 1997, p. 47).

O autor alerta para os perigos de um currículo que privilegia apenas habilidades técnicas e competências voltadas para o mercado, em detrimento de

uma formação mais humanística. No contexto neoliberal, as políticas curriculares tendem a valorizar competências e habilidades relacionadas com a empregabilidade e o mercado de trabalho, em contraste com uma formação mais ampla e crítica. Isso se reflete na inclusão de temas como empreendedorismo, tecnologia e educação financeira nos currículos escolares, muitas vezes em prejuízo de componentes curriculares como Arte, Filosofia e Sociologia.

Essa concepção converge com a ideia de Silva (2005, p. 15), para quem:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. [...] Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo.

Silva (2005) entende o currículo como um campo de disputa e negociação, em que diferentes interesses e perspectivas competem pela inclusão. Compreender o currículo como uma seleção de saberes destaca a importância de refletir criticamente sobre essas escolhas e suas implicações para a formação dos alunos e para a sociedade como um todo. Embora a flexibilidade curricular possa ser vista como um avanço, ela também pode gerar desigualdades, uma vez que nem todas as escolas possuem recursos e capacidade para desenvolver currículos inovadores e adequados às suas necessidades.

Freire (1983), por sua vez, reforça que o currículo não deve ser entendido apenas como um conjunto de disciplinas e conteúdos a serem ensinados, mas também como uma ferramenta de diálogo e transformação social. O autor defende um currículo baseado na problematização da realidade, em que os estudantes não são meros receptores passivos de conhecimento, devendo ser estimulados a refletirem criticamente sobre sua condição e a buscarem soluções para os problemas que enfrentam.

Freire (1983) apresenta uma visão crítica em relação ao currículo tradicional, que frequentemente era visto como algo fixo e imposto de "cima para baixo". O autor advoga por um currículo mais dinâmico, construído em conjunto com os alunos, levando em conta suas experiências e realidades. Para Freire (1999, p. 72), "o currículo não é uma simples lista de conteúdos a serem ensinados, mas sim um processo vivo e dinâmico de construção do conhecimento que deve estar em constante diálogo com a realidade dos estudantes".

Com isso, Freire enfatiza a necessidade de adotar um currículo que seja relevante e significativo para os alunos, levando em consideração suas vivências e seus contextos sociais. Segundo Freire (1983), o currículo deveria ser flexível e adaptável, permitindo a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Para problematizar o ensino burocrático e tradicional, no qual o conhecimento era depositado nos alunos, Freire (1983) utiliza a expressão "educação bancária". Nessa abordagem, o aluno é visto como um ser desprovido de capacidade, e o currículo desconsidera suas experiências e seus saberes prévios. Em contraste, o autor propõe um currículo libertador, que valoriza o diálogo e a participação ativa dos estudantes, permitindo a construção coletiva do conhecimento e a transformação da realidade em que vivem.

Na concepção bancária, um mundo dividido em compartimentos estanques, fechados em si mesmos, tem de ser 'abrindo' pelos educadores. A função destes, em tal concepção, é a de 'encher' os educandos com os 'conteúdos' de sua narração. O saber narrado pelo educador 'regurgita' nos educandos que, assim, são 'enchidos' de conteúdos alienados (Freire, 1983, p. 61).

Diante desse contexto, Freire (1983) critica a visão tradicional da educação, na qual o professor é o detentor do conhecimento, e o aluno, um recipiente passivo. O autor argumenta que essa abordagem não permite que os alunos desenvolvam pensamento crítico ou uma compreensão profunda dos assuntos, pois são simplesmente "enchidos" com informações predeterminadas, sem espaço para questionamento ou reflexão.

Para Silva (2005), o currículo é muito mais do que uma lista de tópicos; é um campo de batalha ideológico em que diferentes visões de mundo e concepções de cultura, conhecimento, sociedade e sujeito se confrontam e se entrelaçam. Em suas palavras, "o currículo não é uma simples técnica de transmissão de conhecimentos, mas uma prática política e cultural que define o que é legítimo conhecer" (Silva, 2005, p. 29). O autor reflete uma perspectiva crítica sobre o currículo ao mostrá-lo como um espaço de confronto e negociação de significados e valores sociais.

Contudo, a Educação Básica brasileira tem sido moldada por políticas curriculares que refletem os ideais do sistema econômico dominante, especialmente o neoliberalismo. Esse cenário político e econômico influencia diretamente as decisões sobre o currículo escolar, impactando a formação dos estudantes e a

estruturação do sistema educacional como um todo. Um exemplo disso é a BNCC, um documento estruturado em competências e habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica no Brasil precisam desenvolver ao longo de sua formação. A BNCC foi homologada em dezembro de 2017, marcando um momento significativo na educação brasileira. Como apontado por Silva (2018), esse documento estabelece diretrizes educacionais que visam uniformizar o currículo escolar em todo o país, buscando garantir uma formação mínima comum a todos os estudantes em brasileiros.

Um dos aspectos centrais da BNCC é sua orientação para adaptar a formação dos estudantes às exigências do mercado de trabalho. Essa tendência reflete um alinhamento com princípios neoliberais, que privilegiam a mínima intervenção estatal e a valorização da competitividade e da livre iniciativa. Segundo Oliveira (2019), esse documento incorpora uma perspectiva de educação voltada para o desenvolvimento de competências valorizadas pelo mercado, incluindo habilidades técnicas e comportamentais específicas. Ao focar em competências e habilidades que atendem às necessidades econômicas e produtivas, a BNCC reflete uma tendência global de reforma educacional orientada pelo mercado, com o objetivo de preparar os alunos para serem mais competitivos e adaptáveis no contexto econômico atual.

Portanto, a homologação da BNCC representa não apenas uma reorganização curricular, mas também uma reorientação dos objetivos educacionais, moldados por uma lógica de mercado que visa preparar os estudantes para se inserirem eficientemente na economia capitalista contemporânea (Pereira, 2017).

A BNCC abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O Ensino Fundamental, que se estende por nove anos, é subdividido em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Segundo o documento, essa fase tem como objetivo garantir a alfabetização plena, desenvolver a capacidade de aprender, dominar a leitura, a escrita e o cálculo, além de promover a formação cidadã (Brasil, 2017). Saviani (2008a) destaca que o Ensino Fundamental é imprescindível para a construção das bases do conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam competências e habilidades essenciais para a vida acadêmica e social.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, compreende três anos de estudo e visa consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino

Fundamental, preparando os alunos para o exercício da cidadania e para a continuidade dos estudos em nível superior ou técnico-profissionalizante (Brasil, 2017). A BNCC para o Ensino Médio, homologada em 2018, introduz uma organização curricular que busca flexibilizar o percurso formativo dos estudantes por meio das trilhas formativas, permitindo maior autonomia e a possibilidade de aprofundar conhecimentos em áreas de interesse específicas (Vieira; Sobrinho, 2019). Dessa forma, tornou-se o currículo oficial da educação brasileira.

Ao enfatizar habilidades e competências, a BNCC reduz a importância dos conteúdos historicamente sistematizados e redefine o conhecimento como um conjunto de habilidades que os alunos precisam desenvolver para se adaptarem às exigências do mercado de trabalho. Essa perspectiva, influenciada pelas decisões do setor empresarial, molda as práticas escolares de acordo com os interesses do capitalismo. Todavia, no contexto de elaboração da BNCC, os argumentos utilizados pelo empresariado para justificar a reforma curricular incluíram a promessa de garantir uma educação de qualidade, promovendo equidade e igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Contrariando os documentos oficiais, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam a importância da reflexão contínua sobre as finalidades da educação e do currículo escolar, propondo uma abordagem progressista:

As finalidades da educação escolar, bem como da organização curricular e pedagógica, devem ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino como o MEC, as Secretarias de Educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos professores; por essa razão, eles devem ser envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 259).

De acordo com os autores supracitados, para atender às demandas da diversidade sociocultural, o currículo deve resultar de um amplo debate com a comunidade local, com as instituições educacionais e com os professores, que são responsáveis por implementar o currículo e que conhecem a realidade da escola e de seus alunos.

O MEC, por sua vez, pontua que a BNCC não apenas orienta os educadores, como também visa promover uma educação mais inclusiva, respeitando a diversidade cultural e social do Brasil. Segundo o MEC, esse documento é essencial

para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, cultural ou regional, tenham acesso a um currículo de qualidade que favoreça o pleno desenvolvimento de suas capacidades (Brasil, 2017).

Assim, o documento estabelece que, se sua implementação for bem-sucedida, cumprirá os princípios de desenvolvimento pleno dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A BNCC enfatiza que os conteúdos devem servir ao “desenvolvimento das competências” (Brasil, 2017, p. 15). No entanto, essa abordagem revela uma contradição, pois os conhecimentos acumulados e produzidos historicamente não podem ser reduzidos a meras habilidades e competências. Conteúdos de natureza científica, histórica, social, cultural, artística e filosófica são patrimônios universais que transcendem a mera acumulação de habilidades e competências (Marsiglia; Pina; Machado, 2017).

Saviani (2013) explica que a introdução da “pedagogia das competências” nas escolas visa ajustar o perfil dos indivíduos tanto como trabalhadores quanto como cidadãos ao modelo de sociedade resultante da reorganização do processo produtivo. Nesse contexto, o conceito de competência substitui o conceito de qualificação promovido pelo setor empresarial, alterando a forma de ensino. Em vez de um enfoque centrado nas disciplinas de conhecimento, o ensino passa a ser orientado por competências e habilidades. Esse foco reflete a finalidade de tornar os indivíduos mais adaptáveis e produtivos tanto no ambiente de trabalho quanto na escola.

Da mesma forma, para atender ao desafio das competências e habilidades, a BNCC também integra competências socioemocionais, definidas como “capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Brasil, 2019, p. 12). Na educação, considerar as capacidades individuais como manifestações consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos tem implicações significativas para o desenvolvimento curricular e a prática pedagógica. A BNCC, por exemplo, adota uma abordagem de competências que inclui esses aspectos, buscando promover uma formação integral nos estudantes que abarca conhecimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais (Brasil, 2017). Essa abordagem reflete uma visão global do desenvolvimento humano, integrando aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais. É sustentada por diversas teorias psicológicas e educacionais e possui aplicação prática relevante na formulação de currículos educacionais

voltados para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Smolka *et al.* (2015) afirmam que o trabalho com competências socioemocionais é consensual e inovador. No entanto, embora a proposta aborde aspectos importantes da formação humana, ela pode estigmatizar estudantes que não adquiriram o conjunto de competências consideradas desejáveis, como “a capacidade individual de superar desafios, modificar a situação social, alcançar benefícios próprios e obter sucesso conforme padrões ideais previstos, conformando a personalidade ao meio” (Smolka *et al.*, 2015, p. 224).

Nesse contexto, as autoras questionam a pertinência de adotar tais competências socioemocionais como política pública, pois elas extrapolam o âmbito escolar e invadem a esfera da subjetividade e das condições objetivas dos estudantes. Para analisar o desenvolvimento humano de maneira mais completa, é necessário buscar conhecimentos de diferentes campos teóricos, como “psicologia, filosofia, pedagogia, sociologia e antropologia, além de áreas como biologia, neurociência e linguística” (Smolka *et al.*, 2015, p. 221). Esses campos do saber sustentam teoricamente e subsidiam a elaboração de políticas, a formação docente e as práticas de ensino nas escolas.

As competências socioemocionais propostas pela BNCC abrangem aspectos relacionados com o autoconhecimento, a autorregulação, a empatia, as habilidades sociais e a tomada de decisões responsáveis. Elas visam não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o equilíbrio emocional e o fortalecimento das habilidades interpessoais. Blackburn (1997), ao abordar criticamente o emocionalismo, questiona como as competências socioemocionais são definidas e ensinadas, especialmente se forem percebidas como uma forma de sentimentalismo ou manipulação emocional.

Quando as competências socioemocionais são mal definidas ou ensinadas de forma a promover o sentimentalismo ou a manipulação emocional, corremos o risco de minar a verdadeira compreensão e valorização das emoções humanas. É importante abordar essas competências com um equilíbrio cuidadoso, reconhecendo a importância das emoções, mas também mantendo a clareza e a integridade intelectual em nosso entendimento e abordagem delas (Blackburn, 1997, p. 64).

Considerando a Educação Básica, a BNCC destaca, na Educação Infantil, a importância de promover um ambiente que favoreça o desenvolvimento emocional e social das crianças, estimulando a expressão de sentimentos, o respeito às

diferenças e o trabalho em grupo. No entanto, Piaget (1977) argumenta que a Educação Infantil deve se basear na compreensão das estruturas mentais das crianças e em suas capacidades cognitivas em cada estágio de desenvolvimento.

Esse teórico defende uma abordagem centrada na criança, que permita a exploração ativa do ambiente e a construção do conhecimento por meio de experiências práticas e interações sociais. Segundo Piaget (1977, p. 7), “quando você ensina uma criança algo, você a priva para sempre da chance de descobrir isso por si mesma”. O autor reflete sua crença na importância da descoberta e da aprendizagem ativa, enfatizando que as crianças constroem conhecimento mediante suas próprias experiências, em vez de receberem informações de forma passiva.

De maneira geral, o processo de aprendizagem pode ser definido como a forma pela qual os indivíduos adquirem novos conhecimentos por meio de um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental. O desenvolvimento cognitivo sofre modificações quando a criança ingressa na escola, trazendo consigo marcas que podem interferir no rendimento escolar. Essas marcas, que podem ser biológicas, psicológicas, familiares e sociais, provêm dos primeiros anos de vida.

John Dewey (1976, p. 182) enfatiza a importância do desenvolvimento na Educação Infantil: “Dê aos alunos algo para fazer, não algo para aprender; e o fazer será de tal natureza que exigirá pensamento; o aprendizado resultará naturalmente.” Esse autor também fez contribuições significativas para a pedagogia infantil, sublinhando a importância do contexto social e das interações na aprendizagem das crianças. Suas ideias oferecem uma crítica à abordagem tradicional da Educação Infantil, que frequentemente se baseava em métodos de ensino mais passivos e centrados no professor.

Muitos educadores e críticos da BNCC, como Miguel Arroyo, Lisete Arelaro e Vital Didonet, expressaram preocupações similares sobre a padronização do ensino e a abordagem inadequada para a fase de desenvolvimento das crianças pequenas. Há receios de que a BNCC possa levar à uniformização do ensino na Educação Infantil, desconsiderando a diversidade de experiências e necessidades das crianças nessa faixa etária. Além disso, há críticas de que esse documento possa promover uma abordagem excessivamente acadêmica para crianças pequenas, podendo ser inadequado para o estágio de desenvolvimento em que se encontram.

Outro fator preocupante é a escassez de ênfase na brincadeira e na

experiência lúdica, essenciais para o desenvolvimento infantil. A BNCC não dá a devida atenção a essa prática fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (Brasil, 1998, p. 22).

A brincadeira é essencial para o desenvolvimento social e cognitivo, pois permite que as crianças explorem e compreendam o mundo ao seu redor de maneira ativa e engajada.

Complementando essa análise da Educação Infantil, dois fatores primordiais merecem destaque, quais sejam: a formação e as condições de trabalho dos professores. Críticas apontam que a BNCC não oferece orientações suficientemente claras para a formação e a atuação dos professores da Educação Infantil, o que pode impactar negativamente a qualidade do ensino nessa etapa. Rocha (2018) observa que, embora a BNCC apresente objetivos gerais e competências a serem desenvolvidas, ela carece de diretrizes práticas e específicas que possam ser facilmente implementadas pelos educadores em sala de aula. A falta de clareza nas diretrizes pode levar a interpretações subjetivas e a práticas pedagógicas inconsistentes, prejudicando a qualidade do ensino.

É importante pontuar que, para a atuação na Educação Infantil, é exigida a formação por meio de cursos de graduação em Pedagogia, conforme estabelecido pela Lei n.º 9.394/96, em seus artigos 62 e 63 (Brasil, 1996). No contexto da legislação nacional, as políticas de formação docente são complexas e estão em constante evolução. Recentemente, foram aprovadas a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019) e, posteriormente, a Resolução CNE/CP n.º 1/2020 (Brasil, 2020), que estabelecem, respectivamente, as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e para a formação continuada de professores. Essas novas diretrizes substituíram a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015), que apresentava uma proposta integrada de formação inicial e continuada.

A proposta anterior previu um projeto formativo que articulava as instituições de ensino superior com as de educação básica, promovendo uma concepção diferenciada de formação e docência (Dourado, 2020). Nóvoa (1992) ressalta a

importância da formação docente na construção da profissionalidade do educador, destacando que, muitas vezes, a prática educacional não se ajusta plenamente à formação recebida. Portanto, é fundamental analisar a formação docente sob uma perspectiva crítico-reflexiva, visando ao desenvolvimento de um pensamento autônomo que fomente dinâmicas de autoformação e avalie os contextos e espaços onde essas dinâmicas ocorrem. Segundo Nóvoa (1992, p. 13), “a formação não se constrói por acumulação [...] mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Partindo dessa perspectiva, Freire (1996) oferece um suporte essencial para a formação docente ao afirmar que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, e que formar não significa modelar um sujeito inerte. O docente aprende ao ensinar e ensina enquanto aprende. Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (1992, p. 14) ratifica a importância da troca entre pares para a consolidação de um espaço de formação mútua, em que o docente “é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Nóvoa (2017, p. 111) declara que “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”. Sobre essa ideia, ele apresenta o pensamento de Zeichner (2010 *apud* Nóvoa, 2017), que defende a necessidade de repensar o campo da formação docente, o qual tem sido prejudicado por políticas de desprofissionalização, privatização e ataques às instituições formativas.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da articulação entre escolas e universidades, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Esse novo espaço de formação precisa ter um caráter híbrido, constituindo-se como “[...] lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (Nóvoa, 2017, p. 116). Para o autor, esses espaços formativos implicam trabalho conjunto entre professores, valorizando o diálogo, a cooperação e a colaboração, de forma a permitir o desenvolvimento de um “[...] trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de ‘comunidades de conhecimento’ organizadas por professores” (Nóvoa, 2017, p. 11).

Sob essa perspectiva, o referido autor defende que novos modelos de formação devem se basear no conhecimento profissional docente, valorizando os saberes e as práticas construídos dentro da profissão e superando a concepção de professor como reprodutor ou aplicador de conhecimentos alheios à sua práxis. Essas observações destacam a importância de uma abordagem cuidadosa e ampla

na formulação de diretrizes educacionais para a Educação Infantil, levando em consideração as características e necessidades específicas das crianças pequenas.

No que se refere ao Ensino Fundamental, a BNCC pressupõe o trabalho com competências socioemocionais, incorporadas às diversas áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Há uma ênfase no estímulo à cooperação, à comunicação efetiva, à resolução de conflitos e à compreensão das emoções próprias e alheias.

É importante ressaltar que, ao enfatizar as competências socioemocionais, pode haver uma tendência à redução da autonomia escolar. Isso está relacionado como a padronização do currículo e a diminuição da autonomia das escolas e dos professores para adaptarem o ensino às necessidades específicas dos alunos.

Freire (1996, p. 87) realça a importância de uma pedagogia que promova a conscientização e a participação ativa dos alunos no processo educativo, afirmando que “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos tornamos humanos. Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!”. Segundo o autor, a verdadeira humanidade e consciência crítica se desenvolvem não pela aceitação passiva das injustiças, e sim pela resistência ativa e pela luta contra elas. A rebeldia, nesse contexto, representa a disposição de questionar, desafiar e tentar transformar as condições injustas da sociedade, destacando o papel do indivíduo como agente de mudança capaz de alterar sua própria realidade.

No que se refere ao Ensino Médio, a BNCC (2017) propõe o aprofundamento das competências, promovendo a reflexão crítica, o pensamento ético e a preparação para a vida adulta. A ideia subjacente é a de estimular a autonomia dos estudantes, incentivando-os a tomarem decisões conscientes e a enfrentarem desafios pessoais e profissionais.

Freire (1999) ressalta a importância de valorizar os conhecimentos e as experiências que cada aluno traz para o ambiente educacional. Ele afirma que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1999, p. 68). Isso implica reconhecer e respeitar a diversidade, habilidades e perspectivas dos estudantes, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Ainda de acordo com Freire (1999), todos os níveis de ensino devem ser espaços de diálogo, reflexão crítica e transformação social, de modo que os alunos sejam encorajados a participarem ativamente de seu próprio processo de aprendizagem. Se o currículo for rígido e inflexível, não haverá espaço para os

conhecimentos prévios desses sujeitos. Nesse sentido, pode-se inferir que o ensino pautado pela BNCC no Ensino Médio não contempla plenamente a perspectiva freiriana de educação libertadora, que se fundamenta nos conhecimentos e nas experiências dos próprios alunos.

As estratégias pedagógicas para o desenvolvimento socioemocional dos alunos são essenciais, como bem sublinhado por Goleman (1995), ao discutir a importância da inteligência emocional na educação. No entanto, a BNCC não oferece orientações detalhadas sobre como essas estratégias devem ser integradas ao currículo diário. Rocha (2018) observa que essa lacuna pode resultar em uma aplicação fragmentada e ineficaz das práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento socioemocional, comprometendo a criação de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor.

Goleman (1995) entende que a inteligência emocional é imprescindível para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos, e que os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dessas habilidades. No entanto, sem uma formação adequada, esses profissionais podem se sentir despreparados para integrar essas competências em suas práticas pedagógicas diárias. Rocha (2018) corrobora essa perspectiva apontando que muitos programas de formação docente ainda não estão alinhados com as demandas contemporâneas de desenvolvimento socioemocional, o que compromete a eficácia do ensino.

A falta de recursos e materiais específicos é um dos principais obstáculos para o ensino das competências socioemocionais. Segundo Souza (2019), muitas escolas não dispõem de materiais didáticos apropriados que abordem eficazmente temas como autoconhecimento, empatia e gestão emocional. A ausência desses recursos dificulta a implementação de atividades que promovam o desenvolvimento socioemocional dos alunos, deixando os professores sem ferramentas adequadas para trabalharem esses conceitos.

Essa carência de materiais específicos também está relacionada com a formação inicial e continuada dos professores. Segundo Libâneo (2004), sem os recursos adequados, os educadores podem sentir-se despreparados e inseguros para abordarem as competências socioemocionais, resultando em práticas pedagógicas inconsistentes e superficiais.

Além disso, uma crítica importante refere-se ao campo da avaliação. McClelland (1973) sugere que a avaliação deve ser baseada em comportamentos

observáveis e mensuráveis que indiquem a presença de determinadas competências. No entanto, as competências socioemocionais frequentemente envolvem aspectos internos e subjetivos que não são facilmente observáveis. Perrenoud (1999) argumenta que a avaliação dessas competências deve incluir uma combinação de autoavaliações, observações diretas e devolutivas de pares e professores, a fim de possibilitar uma visão abrangente do desenvolvimento do aluno. Desse modo, é importante refletir sobre o excesso de trabalho que sobrecarrega os professores com responsabilidades e demandas curriculares, dificultando a realização de um trabalho eficaz.

1.3 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: CONSEQUÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

O neoliberalismo é uma corrente ideológica que emergiu com destaque nas décadas de 1970 e 1980. Essa ideologia preconiza a mínima intervenção do Estado na economia, a promoção da livre iniciativa e a redução dos gastos públicos. Em contraste com as políticas keynesianas, que defendem a intervenção estatal como um meio para corrigir falhas de mercado e garantir o pleno emprego, o neoliberalismo promove uma visão oposta.

John Maynard Keynes, em sua obra seminal “A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda” (1936), alega que a economia de mercado, sem a intervenção do Estado, tende ao subemprego e à instabilidade cíclica. Esse economista propôs que o Estado desempenhe um papel ativo, especialmente por meio de políticas fiscais e monetárias expansivas, para estimular a demanda agregada e promover o pleno emprego.

Em contraste, a ideologia neoliberal, que ganhou proeminência a partir da década de 1970, defende a redução do papel do Estado na economia, enfatizando a eficiência dos mercados livres e a desregulamentação como caminhos para o crescimento econômico sustentável. Pensadores como Friedrich Hayek e Milton Friedman foram proeminentes defensores dessa abordagem. Eles criticaram a intervenção estatal excessiva, argumentando que ela leva a ineficiências e distorções econômicas.

No campo da educação, as implicações do neoliberalismo são igualmente

significativas. A promoção da livre iniciativa e a redução dos gastos públicos resultaram na privatização dos serviços educacionais, na competição entre instituições e na gestão eficiente baseada em princípios de mercado. No Brasil, a influência do neoliberalismo na educação é evidente nas reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990. Gentili (1995, p. 38) observa: “O neoliberalismo na educação busca redefinir o papel do Estado, transferindo a responsabilidade da provisão de serviços educacionais para o setor privado e introduzindo práticas de gestão empresarial nas escolas públicas”.

Segundo Gentili (1995), sob a ótica neoliberal, a responsabilidade pelos serviços educacionais é transferida para o setor privado. Isso pode envolver a criação de *vouchers* para que as famílias escolham escolas privadas, a privatização de escolas públicas e/ou o aumento das parcerias público-privadas.

Saviani (2008a) critica a perspectiva neoliberal ao argumentar que a educação não deve ser tratada como mercadoria. Esse autor defende que a educação é um direito fundamental e deve ser garantida pelo Estado. E ainda, ressalta que as políticas neoliberais tendem a aumentar a desigualdade educacional, uma vez que a competição e a lógica de mercado favorecem as instituições e os alunos que já possuem melhores recursos. Ele afirma que “as políticas neoliberais na educação tendem a aumentar a desigualdade educacional, pois a competição e a lógica de mercado favorecem as instituições e os alunos que já dispõem de melhores recursos” (Saviani, 2008a, p. 64).

Outra perspectiva relevante é apresentada por Freitas (2007), que examina as consequências das políticas neoliberais na formação dos professores e na qualidade do ensino. Para o referido autor, a introdução de critérios de eficiência e produtividade no setor educacional resulta, frequentemente, na precarização das condições de trabalho dos professores e na padronização dos currículos. Esse processo reduz a autonomia pedagógica e compromete a qualidade da educação.

A introdução de critérios de eficiência e produtividade no setor educacional, promovida pelas políticas neoliberais, muitas vezes resulta em precarização das condições de trabalho dos professores e na padronização dos currículos, reduzindo a autonomia pedagógica e a qualidade da educação (Freitas, 2007, p. 47).

No âmbito das políticas educacionais, a LDB de 1996 refletiu algumas influências neoliberais ao promover a descentralização administrativa e a

flexibilização curricular. Contudo, estudiosos como Lima (2008) apontam que a implementação dessas reformas foi marcada por contradições e tensões, uma vez que, apesar do discurso de autonomia, muitas escolas continuaram enfrentando dificuldades financeiras e falta de recursos.

Assim, o neoliberalismo na educação brasileira busca aplicar princípios de mercado e gestão eficiente ao sistema educacional, promovendo a privatização e a competição entre instituições. Críticos argumentam que essas políticas podem exacerbar desigualdades e comprometer a qualidade e equidade da educação.

Conforme Giroux (1997), o neoliberalismo se manifesta por meio de políticas que promovem a privatização dos serviços educacionais, incentivam a competição entre instituições de ensino e enfatizam a avaliação quantitativa dos resultados. Essas políticas visam introduzir práticas de mercado na gestão escolar, buscando eficiência e produtividade. Todavia, frequentemente são criticadas por aumentarem a desigualdade e a segregação educacional. Como pontua o autor:

A educação é cada vez mais definida através de uma noção estreita e instrumental de princípios e práticas orientados para o mercado. Como tal, o objectivo mais amplo da educação crítica destinada a produzir cidadãos críticos e empenhados é sacrificado aos imperativos da obtenção de lucro, eficiência, e práticas gerenciais (Giroux, 1997, p. 94).

Ainda de acordo com Giroux (1997), a influência do neoliberalismo na educação enfoca os princípios de mercado, comprometendo os objetivos mais amplos de uma educação crítica e cidadã. A LDB de 1996 é um documento fundamental que evidencia essa influência, promovendo a descentralização administrativa e a autonomia das escolas, incentivando parcerias público-privadas e a introdução de princípios de gestão empresarial no sistema educacional. Esse documento também atribui ênfase à avaliação quantitativa de resultados, refletindo a lógica de mercado e a competição, características centrais do neoliberalismo (Brasil, 1996).

Um dos críticos da LDB é Saviani (2008b, p. 46). Sobre esse documento, ele afirma: “A LDB, ao adotar uma perspectiva neoliberal, reforça a fragmentação do sistema educacional brasileiro, promovendo uma educação para poucos e privilegiados”. O autor critica a LDB por adotar uma abordagem que enfatiza a competição e a privatização em detrimento da igualdade e do acesso universal à educação. Para ele, essa perspectiva neoliberal fragmenta o sistema educacional,

resultando em uma educação de qualidade restrita a alguns privilegiados, em vez de promover uma educação pública inclusiva e abrangente para todos os cidadãos.

É importante destacar que a LDB foi promulgada em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, um defensor das políticas neoliberais. Desde então, a interpretação da LDB tem sido orientada por uma visão neoliberal, que valoriza a padronização curricular, a avaliação baseada em resultados e a flexibilização da estrutura educacional. Um dos aspectos mais controversos dessa abordagem é a ênfase na avaliação quantitativa dos resultados educacionais.

Frigotto (1995) faz uma crítica contundente à flexibilidade curricular, afirmando que, sob o pretexto de inovação e autonomia, essa flexibilidade pode acentuar desigualdades. Segundo o autor, essa proposta desconsidera as disparidades nas condições materiais e culturais das escolas e dos alunos, o que aprofunda as injustiças já presentes no sistema educacional.

Nesse sentido, fica evidente a preocupação de Frigotto (1995) com as consequências da flexibilização curricular em um contexto de desigualdade estrutural. Para ele, a flexibilização pode gerar disparidades, uma vez que nem todas as escolas dispõem dos recursos e da capacidade para desenvolver currículos inovadores e adequados às suas realidades.

Os sistemas de avaliação em larga escala, como o SAEB e o Enem, são frequentemente apresentados como mecanismos para garantir a qualidade da educação. Contudo, essas medidas também podem criar distorções, como a exclusão de alunos e escolas que não atingem as metas estabelecidas, o que acentua ainda mais as desigualdades no acesso e na permanência escolar.

A Lei n.º 9.394/96 tem exercido um impacto significativo sobre a educação brasileira, influenciando desde a estruturação dos currículos até a forma como as escolas são avaliadas. Essa legislação tem sido objeto de debates e controvérsias, especialmente em relação aos efeitos das políticas neoliberais sobre a qualidade e a equidade educacional. Isso ocorre porque, além de ser o principal marco regulatório da educação no país, a LDB foi elaborada em um período marcado pela implementação de políticas neoliberais no Brasil, na década de 1990.

Com relação ao objeto de estudo desta pesquisa, é possível identificar na LDB diversos pontos que se alinham à promoção das competências socioemocionais:

- Formação integral: a LDB destaca a importância da formação integral dos

alunos, indo além da simples transmissão de conhecimentos. Ela ressalta a necessidade de desenvolver aspectos emocionais, éticos e sociais dos estudantes.

- Valorização da diversidade: a legislação enfatiza o respeito à diversidade cultural, étnica, social e econômica, o que sugere a importância de promover ambientes escolares inclusivos, que reconheçam e valorizem as diferentes realidades emocionais dos alunos.
- Preparação para o exercício da cidadania: a referida lei ressalta a necessidade de que a educação prepare os alunos para o pleno exercício da cidadania. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, responsabilidade social e ética.
- Autonomia e responsabilidade: a legislação reforça a relevância de desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos estudantes, aspectos diretamente relacionados com as competências socioemocionais, como a autorregulação, a tomada de decisões responsáveis e o desenvolvimento da identidade.
- Currículo integrado e flexível: a LDB reconhece a necessidade de um currículo que integre diferentes áreas do conhecimento e seja flexível às demandas sociais. Essa abordagem favorece a inclusão de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento socioemocional.

Embora a Lei n.º 9.394/96 não faça menção explícita às competências socioemocionais, sua ênfase em aspectos como a formação integral, a valorização da diversidade, a preparação para o exercício da cidadania e a promoção da autonomia reflete uma visão ampla da educação. Essa perspectiva vai além do conhecimento acadêmico, abrangendo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Nesse contexto, as escolas dispõem de flexibilidade para incorporar práticas pedagógicas que promovam as competências socioemocionais, alinhando-se aos princípios gerais estabelecidos pela legislação educacional brasileira.

1.4 REPERCUSSÕES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA BNCC

As reformas educacionais no Brasil têm sido alvo de intensos debates,

especialmente com a introdução da BNCC. As mudanças promovidas por meio desse documento representam uma tentativa de alinhar o sistema educacional brasileiro às demandas contemporâneas, enfatizando a formação integral dos estudantes, que inclui o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e tecnológicas. A criação da BNCC foi concebida como resposta às críticas sobre a fragmentação e a desigualdade educacional, com o intuito de estabelecer uma base comum que garanta a todos os alunos, independentemente de sua origem social ou localização geográfica, o acesso a um currículo mínimo de qualidade.

A BNCC consiste em um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Seu objetivo é assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes, promovendo equidade no sistema educacional. Além disso, a base tem como diretriz a formação integral dos alunos, com vista à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Nesse sentido, ela funciona como um recurso norteador para os currículos das escolas em todo o país.

A principal justificativa do Governo Federal para a implementação da BNCC está embasada no que prevê o artigo 210 da CF/1988 e o artigo 26 da LDB de 1996. O artigo 210 da Carta Magna estabelece a necessidade de um conteúdo curricular comum em todo o território nacional. Nesse sentido, o governo atribui à BNCC a função de unificar as políticas educacionais, promover a cooperação entre os diferentes níveis de governo e servir como um indicador de qualidade educacional. Conforme descrito no próprio documento:

Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2017, p. 8).

As políticas públicas educacionais envolvem um conjunto de elementos complexos, uma vez que articulam os interesses e conflitos de diferentes classes sociais. Por meio dessas políticas, organiza-se a sustentação do movimento

dialético social, que contempla tanto o acolhimento de reivindicações quanto a formulação de leis que buscam atender às demandas sociais, constituindo-se, assim, em uma práxis política. Essas políticas expressam ideias e compromissos nas leis escritas, que, por sua vez, consolidam avanços, retrocessos e omissões em relação à sua efetivação:

Por meio delas se organiza a sustentação do movimento dialético social: o acolhimento, as reivindicações e a formulação de leis que respondam às demandas, o que constitui a práxis política. Explicitam as ideias e compromissos nas leis escritas. Estas, por sua vez, consolidam avanços, retrocessos e omissões com relação às ideias e compromissos na sua efetivação a partir das ações empreendidas (Chiaro, 2007, p. 95).

O autor citado ressalta a relevância das políticas públicas educacionais como ferramentas que refletem e organizam o movimento dialético social. Por meio delas, ocorre um ciclo que envolve o acolhimento das demandas da sociedade, as reivindicações por direitos e mudanças, e a formulação de leis e políticas que visam a atender a essas necessidades. Esse processo é entendido como uma práxis política, ou seja, uma ação política que tanto reflete quanto transforma a realidade social.

As políticas públicas refletem os ideais e compromissos da sociedade, consolidando avanços, retrocessos e omissões de acordo com sua implementação. Essas políticas são essenciais para a transformação social, pois traduzem aspirações coletivas em ações concretas. Segundo Mainardes (2006, p. 47), “as políticas públicas educacionais são processos dinâmicos e complexos que envolvem diferentes atores e interesses, refletindo as mudanças e continuidades nas ideias e compromissos da sociedade”. Elas não apenas regulamentam aspectos técnicos e administrativos, mas também consolidam valores e objetivos sociais nas práticas institucionais.

Freitas (2007) observa que as políticas públicas têm o potencial de promover o progresso social ou, inversamente, perpetuar retrocessos, dependendo de como são formuladas e implementadas. Isso evidencia a importância da participação democrática e do monitoramento contínuo para assegurar que essas políticas reflitam genuinamente os compromissos sociais. Portanto, elas se configuram como ferramentas essenciais para a transformação social.

De acordo com Souza (2006), a implementação efetiva das políticas públicas

revela o comprometimento do Estado com a justiça social e a equidade. Políticas que promovem a inclusão e a equidade têm o potencial de transformar realidades sociais e reduzir desigualdades históricas. Dessa forma, as políticas públicas se tornam essenciais para a transformação social, consolidando as ideias e os compromissos da sociedade. Sua formulação e implementação devem ser continuamente monitoradas e ajustadas, para garantir que promovam avanços sociais e evitem retrocessos.

Entretanto, a BNCC enfrenta críticas substanciais, principalmente no que diz respeito à padronização do currículo, que pode desconsiderar as especificidades regionais e culturais do Brasil. Segundo Freitas (2007), essa padronização curricular pode resultar em uma educação descontextualizada, incapaz de atender adequadamente às necessidades locais. Essa crítica sublinha o risco de um currículo nacional único não refletir as realidades e particularidades das diversas regiões, comprometendo a relevância e a eficácia do ensino para estudantes de diferentes partes do país.

A BNCC propõe uma reorganização curricular que integra diferentes áreas do conhecimento e valoriza temas transversais, como educação ambiental, diversidade cultural e promoção da saúde. Essa abordagem busca "promover uma formação mais integral e contextualizada" (Brasil, 2017, p. 10), contemplando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os sociais, emocionais e culturais dos alunos. De acordo com Morin (2000), uma educação integral deve abranger os diversos aspectos do desenvolvimento humano, integrando saberes e promovendo a cidadania plena.

Outro impacto significativo da BNCC é a redefinição dos processos de avaliação da aprendizagem. Com uma base comum mais clara e objetiva, espera-se que as avaliações sejam mais consistentes e que os resultados possam ser comparáveis entre as diferentes escolas e redes de ensino. Isso tem o potencial de contribuir para maior transparência e prestação de contas no sistema educacional.

Diante disso, é preciso fazer algumas considerações. A BNCC tem gerado debates importantes em relação aos seus impactos sobre a diversidade regional e cultural do Brasil. Embora sua proposta busque uniformizar os conteúdos essenciais para todas as escolas do país, surgem preocupações quanto à possível padronização excessiva, que pode desconsiderar as especificidades locais. Ao estabelecer um currículo nacional unificado, o objetivo é garantir que todos os

estudantes brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade e adquiram as mesmas competências e habilidades fundamentais. No entanto, essa uniformização tem gerado críticas quanto à sua capacidade de refletir a diversidade cultural e regional do país. Segundo Silva (2019, p. 45), “a padronização curricular pode negligenciar as particularidades culturais, históricas e sociais de diferentes regiões, impondo uma visão homogênea que não dialoga com a realidade local”.

Leite (2020) entende que a implementação da BNCC deve ser sensível às especificidades regionais para evitar a marginalização de culturas locais e garantir que a educação respeite e valorize a diversidade presente no Brasil. Essa preocupação é amplamente compartilhada por educadores e especialistas, que defendem a necessidade de um currículo que, embora unificado, permita a flexibilidade necessária para incorporar conteúdos regionais relevantes. Dessa forma, o risco de uma padronização excessiva é visto como uma ameaça à preservação da riqueza cultural brasileira.

Portanto, A BNCC precisa encontrar um equilíbrio entre a uniformização dos conteúdos essenciais e a valorização das diversidades regionais. Como destaca Rocha (2018, p. 78), “a implementação da BNCC deve considerar estratégias que permitam a adaptação curricular conforme as necessidades e características de cada localidade, promovendo uma educação que seja ao mesmo tempo equitativa e diversa”.

Dessa forma, é fundamental que a BNCC leve em consideração não apenas a importância de um currículo comum, mas também a necessidade de flexibilidade para incluir as particularidades regionais e culturais. Somente assim será possível promover uma educação que respeite e valorize a diversidade, sem comprometer a qualidade e a equidade no acesso ao conhecimento.

Ao buscar a unificação do currículo nacional, a BNCC enfrenta o risco de promover uma educação descontextualizada. Mainardes (2006) adverte que a centralização curricular pode levar a práticas pedagógicas que não refletem as realidades específicas das comunidades escolares, comprometendo, assim, a relevância e a eficácia do ensino. As especificidades locais, como cultura, economia e tradições, são fundamentais para um processo de aprendizagem que seja significativo e envolvente para os estudantes. Se a BNCC não considerar adequadamente as necessidades e realidades de cada comunidade, pode falhar em seu objetivo de proporcionar uma educação equitativa e de qualidade.

Souza (2006) argumenta que, para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e justa, é necessário considerar as particularidades de cada contexto educacional. Isso implica em flexibilização curricular, permitindo adaptações que atendam às diversas realidades regionais. A diversidade do país exige que as escolas tenham a autonomia para ajustar seus currículos às necessidades específicas de suas comunidades

Além disso, a atual abordagem da BNCC atribui uma grande responsabilidade aos professores, que são frequentemente vistos como os principais responsáveis pela implementação das políticas educacionais. No entanto, a formação e os recursos disponíveis para os professores variam amplamente em todo o país. Sem o suporte adequado, a exigência de adaptação rápida às novas diretrizes pode resultar em sobrecarga e frustração, comprometendo a qualidade do ensino.

A formação e os recursos disponíveis para os professores variam amplamente pelo país, refletindo disparidades históricas e estruturais no sistema educacional brasileiro. Conforme destaca Nóvoa (1992), a formação docente deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo de reflexividade crítica sobre a prática, que envolve a (re)construção permanente da identidade profissional. No entanto, a realidade frequentemente contradiz essa idealização. Muitos professores enfrentam condições precárias de trabalho, falta de acesso a programas de desenvolvimento profissional e recursos didáticos insuficientes (Gatti, 2010).

A implementação da BNCC sem o suporte adequado pode levar à sobrecarga e à frustração dos educadores. Segundo Tardif (2014), a prática docente é moldada por um conjunto de saberes experienciados que se entrelaçam com as condições materiais e institucionais do trabalho. Quando esses saberes não são devidamente valorizados e apoiados, a adaptação às novas exigências curriculares torna-se uma tarefa árdua. A falta de formação contínua e de recursos adequados compromete a capacidade dos professores de implementarem efetivamente as novas diretrizes da BNCC.

A imposição de novas diretrizes sem uma estrutura adequada de suporte institucional pode levar à desmotivação e ao esgotamento profissional (Síndrome de Burnout) entre os professores. A sobrecarga de trabalho, aliada à pressão para alcançar resultados padronizados, pode resultar em práticas pedagógicas superficiais e descontextualizadas, que não atendem às necessidades específicas dos estudantes (Huberman, 1999). Nesse contexto, é fundamental que as políticas

educacionais considerem não apenas a elaboração de currículos, mas também as condições reais de trabalho dos professores e o suporte necessário para a implementação eficaz das diretrizes curriculares.

Assim sendo, a BNCC deve ser acompanhada de estratégias robustas de formação e suporte para os professores, garantindo que esses profissionais disponham dos recursos e do tempo necessários para se adaptarem às novas diretrizes. Dessa maneira, é possível assegurar que a implementação da BNCC contribua para a melhoria da qualidade do ensino e para a promoção de uma educação equitativa e inclusiva em todo o país.

Outro ponto que merece atenção refere-se à abordagem prescritiva da BNCC: a ênfase em avaliações padronizadas para medir as competências pode incentivar um ensino voltado exclusivamente para testes, em detrimento da promoção de uma aprendizagem significativa e crítica. De acordo com Gatti (2010, p. 65), “o foco excessivo em avaliações padronizadas pode desvirtuar o processo educativo, transformando-o em uma preparação contínua para exames, ao invés de um espaço para o desenvolvimento integral do aluno”. Essa abordagem pode resultar em um empobrecimento do currículo, em que os conteúdos são ensinados de maneira superficial, apenas para garantir bons resultados nas avaliações.

Além disso, a BNCC enfrenta o desafio de se alinhar às realidades das escolas públicas brasileiras, muitas das quais carecem de infraestrutura adequada, recursos didáticos e apoio pedagógico. Como bem pontua Huberman (1999, p. 95), “[...] a implementação de um currículo unificado em um país com tantas desigualdades regionais e estruturais exige uma atenção especial às condições materiais e de suporte oferecidas aos professores e alunos”.

Sem os suportes básicos, as diretrizes da BNCC podem se tornar inalcançáveis para muitas escolas, exacerbando as disparidades educacionais existentes. A implementação de um currículo unificado e de alto padrão em contextos em que faltam condições mínimas para um ensino efetivo pode, paradoxalmente, aumentar as desigualdades educacionais em vez de reduzi-las. Como explica Nóvoa (1992, p. 60), “uma abordagem padronizada desconsidera as realidades locais e as condições específicas de cada escola, o que pode resultar em um aumento da desigualdade, ao invés de promover a equidade educacional”. Essa situação é particularmente crítica em áreas mais carentes, onde as escolas já enfrentam desafios significativos em termos de infraestrutura e recursos.

Para Tardif (2014, p. 210), “a implementação de políticas educacionais, como a BNCC, deve levar em conta as condições reais de trabalho dos professores e as especificidades dos contextos educacionais”. Sem esse cuidado, há o risco de que as diretrizes curriculares fiquem apenas no papel, sem uma efetiva implementação prática, perpetuando as desigualdades existentes no sistema educacional.

Em suma, a abordagem prescritiva da BNCC, com seu foco em avaliações padronizadas e na tentativa de implementar um currículo unificado, apresenta desafios significativos quando confrontada com a realidade das escolas públicas brasileiras. Para que a BNCC possa realmente contribuir para a melhoria da educação no Brasil, é essencial que as políticas educacionais considerem as condições de infraestrutura, recursos didáticos e apoio pedagógico necessários para uma implementação eficaz e equitativa. Com isso, há possibilidade de promover uma aprendizagem significativa e reduzir as desigualdades educacionais.

Diante desse contexto, é importante reconhecer que, embora a BNCC busque melhorar a qualidade e a equidade na educação brasileira, sua eficácia depende de uma implementação sensível e contextualizada. É essencial garantir um suporte robusto aos professores, investir nas infraestruturas escolares e permitir a flexibilização do currículo para que ele possa se adaptar às diversas realidades locais. Apenas assim a BNCC conseguirá alcançar seu objetivo de oferecer uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os alunos do Brasil.

1.5 EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO INCLUSIVO E DE QUALIDADE

A Educação Básica representa a primeira etapa da educação formal e constitui uma fase crucial no desenvolvimento dos indivíduos. No Brasil, ela é organizada em três níveis, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Educação Infantil: Destinada a crianças de zero a cinco anos, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Seu objetivo principal é promover o desenvolvimento integral da criança, estimulando suas habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. O brincar é valorizado como uma forma de aprendizado nessa fase.

Ensino Fundamental: Com duração de nove anos, o Ensino Fundamental é destinado a crianças com idade entre seis e quatorze anos. A etapa é

dividida em dois ciclos de quatro anos e um ciclo de um ano. O objetivo é proporcionar a aquisição de conhecimentos básicos, como leitura, escrita e operações matemáticas, bem como desenvolver habilidades interpessoais e promover o pensamento crítico.

Ensino Médio: Com duração de três anos, o Ensino Médio é a última fase da Educação Básica. Visa aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparando os alunos para o ingresso no ensino superior ou para o mercado de trabalho. Nessa etapa, a flexibilização curricular é incentivada, permitindo que os estudantes escolham itinerários formativos de acordo com seus interesses e aptidões (Brasil, 1996, p. 28, grifos nossos).

A Educação Básica é essencial para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Seu sucesso depende da colaboração efetiva entre educadores, gestores, famílias e a sociedade como um todo. Essa colaboração é primordial para o debate e a construção de um sistema educacional mais inclusivo, democrático e de qualidade. A eficácia da Educação Básica reflete a capacidade dos diversos atores educacionais de questionar e propor mudanças diante dos desafios e limitações do sistema vigente.

Existem várias formas de resistência na Educação, e uma delas é a mobilização de estudantes, professores, pais e comunidades em defesa de uma educação mais democrática e emancipatória. Essas mobilizações têm ganhado destaque em diversos contextos, como uma resposta às políticas educacionais que, muitas vezes, não consideram as necessidades e particularidades locais.

A resistência ativa se manifesta por meio de greves, ocupações de escolas, protestos e outras formas de manifestação, com o objetivo de chamar a atenção para determinados problemas, como a falta de infraestrutura, a precarização do trabalho docente e a exclusão da comunidade dos processos de gestão escolar. A mobilização estudantil, em particular, tem se mostrado um instrumento poderoso de resistência. Segundo Gatti (2010, p. 1370),

[...] a participação dos estudantes em movimentos de reivindicação educacional reflete uma busca por uma educação que vá além do mero cumprimento de normas e diretrizes, visando a construção de um espaço educativo verdadeiramente inclusivo e transformador.

Essas ações, como as ocupações de escolas, têm sido meios eficazes de pressionar as autoridades e expor publicamente as condições precárias enfrentadas por muitas instituições de ensino. Greves e manifestações organizadas por professores também desempenham papel importante na luta por melhores

condições de trabalho e por uma educação de qualidade. Huberman (1999, p. 90) esclarece que:

[...] os movimentos sindicais dos professores são uma resposta à crescente precarização do trabalho docente, resultante de políticas educacionais que desvalorizam a profissão e não oferecem as condições adequadas para o exercício pleno da docência.

Essas mobilizações não se limitam a reivindicar direitos trabalhistas; elas também defendem uma educação pública de qualidade para todos. A participação das famílias e comunidades nas lutas educacionais tem sido fundamental para fortalecer a resistência. Nóvoa (1992, p. 243) destaca que “a colaboração entre escola e comunidade é essencial para a construção de um projeto educativo que respeite e valorize as especificidades locais, promovendo uma educação mais democrática e participativa”. Quando pais e comunidades se unem a professores e estudantes, a pressão sobre os gestores públicos aumenta, potencializando as chances de mudanças efetivas.

A falta de infraestrutura e de recursos adequados nas escolas públicas é um dos principais motivos de mobilização. Tardif (2014, p. 220) salienta que “[...] a precariedade das condições físicas das escolas públicas reflete uma desvalorização da educação básica, que se traduz na falta de materiais didáticos, equipamentos e manutenção adequada das instalações”. Essa realidade cria um ambiente de ensino pouco propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes, tornando-se um ponto central nas reivindicações dos movimentos de resistência.

Freire (2000, p. 67) escreveu em sua “Terceira Carta Pedagógica”: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Por meio dessa proposição, o autor ressalta a importância da mobilização e da luta coletiva em defesa de uma educação mais democrática e emancipatória, reconhecendo que a transformação social requer uma educação engajada e participativa.

Em suma, a resistência na Educação Básica, mediante a mobilização de estudantes, professores, pais e comunidades, é uma forma de luta por uma educação mais democrática e emancipatória. Essas ações buscam não apenas melhores condições materiais e de trabalho, como também maior participação da comunidade na gestão escolar, visando uma educação que realmente atenda às

necessidades e às aspirações de todos os envolvidos no processo educativo.

Ainda sob a perspectiva de Freire (1979, p. 79), “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. O autor destaca a importância da Educação Básica como um processo de transformação pessoal que capacita os indivíduos a se tornarem agentes de mudança social. Segundo Freire (1979), ao educar pessoas, criam-se as ferramentas necessárias para que elas possam compreender e questionar a realidade ao seu redor, promovendo, assim, transformações significativas na sociedade.

De acordo com Freire (1979), a Educação Básica deve ir além da mera transmissão de conhecimento; ela deve estimular o pensamento crítico e a consciência social, preparando os alunos para serem cidadãos ativos e conscientes, capazes de contribuir para um mundo mais justo e equitativo.

Uma alternativa importante na Educação Básica é a valorização da diversidade e da cultura local. Isso envolve reconhecer e valorizar as diferentes identidades e saberes presentes na comunidade escolar, bem como incluir conteúdos e práticas que reflitam essa diversidade no currículo. Essa abordagem contribui para uma educação mais inclusiva e respeitosa das diferenças, promovendo um ambiente de aprendizado que celebra e integra as diversas perspectivas culturais e sociais dos alunos.

A cultura popular é um elemento essencial para a compreensão da dinâmica cultural da sociedade, pois representa as expressões e práticas culturais das camadas mais amplas da população. Esse conceito, historicamente construído e em constante transformação, engloba uma ampla gama de manifestações artísticas, rituais, festas, crenças e modos de vida que refletem a identidade e a criatividade de um povo.

A cultura popular deve ser compreendida como um conjunto de práticas culturais que emergem das experiências cotidianas das pessoas comuns, em contraste com as formas de cultura promovidas pelas elites ou instituições oficiais. Conforme Cândido (1975, p. 56), “a cultura popular é uma forma de resistência e afirmação das identidades locais frente às imposições culturais externas”. Esse entendimento evidencia o caráter dinâmico e inclusivo da cultura popular, que é continuamente moldada e remoldada pelas interações sociais e históricas.

As manifestações artísticas da cultura popular são diversas e abrangem música, dança, teatro, literatura oral e artesanato. Para Coutinho (1980, p. 97), “as

expressões artísticas da cultura popular revelam a criatividade e a vitalidade cultural das comunidades, preservando tradições enquanto inovam e se adaptam às novas realidades”. Essas formas de arte não apenas refletem a identidade cultural de um povo, mas também atuam como meios de resistência e afirmação cultural.

Rituais e festas populares desempenham papel central na cultura popular, funcionando como momentos de celebração e reafirmação comunitária. DaMatta (1997, p. 125) explica que “as festas populares são espaços privilegiados para a expressão coletiva dos valores e crenças de uma sociedade, reforçando a coesão social e a identidade comunitária”. Esses eventos combinam elementos religiosos, lúdicos e estéticos, refletindo a complexidade e a riqueza da cultura popular.

As crenças populares, frequentemente transmitidas de geração em geração, são outro componente essencial da cultura popular. Brandão (1984, p. 67) observa que “as crenças populares, como mitos, lendas e superstições, fornecem uma visão profunda da cosmovisão de uma sociedade e de seus valores fundamentais”. Além de moldarem as práticas culturais, essas crenças influenciam a forma como as pessoas entendem e interagem com o mundo ao seu redor.

Os modos de vida representados pela cultura popular abrangem uma ampla gama de práticas cotidianas, desde a culinária e os costumes familiares até as formas de trabalho e lazer. Para Freyre (2006, p. 83), “os modos de vida da cultura popular são fundamentais para a manutenção e transmissão das identidades culturais, envolvendo a internalização de hábitos, gostos e disposições”. Essas práticas diárias são essenciais para a preservação e evolução das tradições culturais.

Nesse contexto, Gramsci (2013) destaca a importância da cultura popular na luta política e na formação da consciência crítica. Para ele, a cultura popular cumpre papel relevante como fonte de resistência às hegemonias culturais dominantes, além de ser um espaço privilegiado para a criação de novos significados e valores. Afirma o autor:

A cultura popular é um conceito histórico e dinâmico, que se refere às práticas culturais e às expressões artísticas do povo, muitas vezes marginalizadas pela cultura dominante. A cultura popular desempenha um papel crucial na luta política e na formação da consciência crítica, sendo uma fonte de resistência e de criação de novos significados (Gramsci, 2013, p. 128-129).

Gramsci (2013) enfatiza a necessidade de valorizar e incorporar a cultura popular nas análises e práticas políticas e sociais. Sua perspectiva amplia a compreensão da cultura como um campo de disputa e construção de identidades, evidenciando a importância de reconhecer e valorizar as expressões culturais do povo como formas legítimas de manifestação e resistência contra a hegemonia cultural.

A busca por um ensino inclusivo e de qualidade na Educação Básica exige uma abordagem abrangente que considere não apenas a transmissão de conteúdos, como também o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa perspectiva está alinhada com os princípios de Gramsci (2013), que defende a educação como um meio para a transformação social. No entanto, é possível argumentar que uma abordagem holística, quando aplicada corretamente, pode incorporar esses princípios gramscianos.

Integrar o desenvolvimento intelectual com a formação crítica e a consciência social permite que a educação se torne um instrumento poderoso para a transformação social. A chave está em perceber o desenvolvimento integral e a transmissão de conteúdos críticos não como elementos mutuamente exclusivos, e sim como complementares.

Para promover o bem-estar integral dos estudantes, a educação deve prepará-los também para compreender e desafiar as injustiças sociais, capacitando-os a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. A BNCC enaltece a importância de uma abordagem holística na Educação Básica. Contudo, é fundamental reconhecer que essa perspectiva deve ser sustentada por uma fundamentação crítica. A visão de Gramsci traz um contraponto necessário, lembrando-nos de que a educação deve servir como uma ferramenta de emancipação e transformação social.

Ao combinar o desenvolvimento integral com a formação crítica, pode-se aspirar a uma educação que não apenas inclui, mas também capacita os estudantes a se tornarem cidadãos conscientes e ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CAPÍTULO 2 – COMPETÊNCIA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: ORIGENS, CONCEITOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo examina o conceito de competência, cuja relevância tem crescido significativamente nos estudos organizacionais, educacionais e no desenvolvimento profissional nas últimas décadas. A competência pode ser definida como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar diferentes tipos de situações, aplicando conhecimentos, habilidades e atitudes em contextos variados para alcançar resultados específicos. Segundo Perrenoud (1999, p. 7), “competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar tipos de situações”.

A origem do termo competência está ligada ao campo da gestão de recursos humanos e à necessidade de atender às demandas de um mercado de trabalho em constante evolução. A globalização, o avanço tecnológico e a crescente complexidade das organizações requerem profissionais capazes de se adaptarem rapidamente às novas situações e resolverem problemas de maneira eficaz. Nesse contexto, a competência se destaca como um diferencial competitivo tanto para indivíduos quanto para organizações.

McClelland (1973) introduziu o conceito de competências ao afirmar que os critérios tradicionais de seleção, como testes de inteligência e diplomas, eram insuficientes para prever o sucesso profissional. Em vez disso, o autor destacou a importância das características comportamentais e das habilidades práticas. A partir dessa perspectiva, a literatura sobre competências se expandiu, integrando diferentes enfoques teóricos e práticos.

Um dos principais desafios é a implementação eficaz dessa abordagem nas escolas e universidades. De acordo com Fleury e Fleury (2001, p. 183), “a transição para um currículo baseado em competências exige uma reformulação profunda dos métodos de ensino e avaliação, bem como uma formação continuada dos professores”. Muitas instituições de ensino, especialmente aquelas com recursos limitados, enfrentam dificuldades para adaptarem suas práticas pedagógicas e curriculares às novas exigências.

Além disso, a avaliação das competências representa um ponto crítico. Perrenoud (1999, p. 50) entende que “avaliar competências é um processo complexo, que requer instrumentos e estratégias capazes de capturar a mobilização

de diversos recursos cognitivos em situações reais”. No geral, as avaliações tradicionais, baseadas em testes padronizados, não são adequadas para medir competências como o pensamento crítico e a colaboração.

O estudo das competências demanda uma abordagem interdisciplinar que engloba Psicologia, Educação, Administração e outras áreas do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento humano e organizacional. Esta pesquisa explora as diversas dimensões das competências, suas origens teóricas, metodologias de desenvolvimento e avaliação, bem como suas implicações práticas no contexto atual.

2.1 DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIA

O conceito de competência tem sido amplamente discutido e definido de diferentes maneiras ao longo do tempo. De modo geral, competência refere-se à capacidade de mobilizar e aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas e alcançar objetivos específicos em contextos variados. Para Fleury e Fleury (2001), competência é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilização, integração e transferência de conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Essa definição destaca a importância da integração de múltiplos elementos e da aplicabilidade prática da competência. A proposta de Fleury e Fleury (2001) é abrangente e captura a complexidade e a multidimensionalidade do termo. Os autores sublinham que a competência deve agregar valor econômico e social, beneficiando tanto a organização quanto o indivíduo. Essa visão abrangente é essencial para compreender como as competências podem ser desenvolvidas e aplicadas de maneira eficaz em diferentes contextos.

Por outro lado, Chauí (2001) traz uma abordagem crítica sobre o conceito de competências, especialmente no contexto da educação e do trabalho. De acordo com essa autora, uma análise crítica da sociedade contemporânea permite refletir sobre as implicações mais amplas do desenvolvimento e da aplicação de competências no âmbito educativo e profissional. Ela questiona a ênfase excessiva em competências técnicas e instrumentais, sugerindo que é necessário considerar também aspectos éticos e sociais no processo educativo e no ambiente de trabalho.

Chauí (2001) contextualiza o debate sobre competências dentro de um cenário histórico e social mais amplo, argumentando que a ênfase moderna nas competências está profundamente ligada às transformações do capitalismo e à globalização. Para ela, “[...] a noção de competências, tal como é promovida atualmente, está profundamente enraizada nas necessidades do mercado neoliberal, que exige uma força de trabalho flexível, adaptável e altamente produtiva” (Chauí, 2001, p. 48).

Dessa forma, a discussão sobre competências não pode ser dissociada das dinâmicas econômicas e políticas que moldam o mundo contemporâneo. Outro aspecto importante na abordagem de Chauí (2001) é a dialética da competência, que reconhece as contradições inerentes ao desenvolvimento de competências em uma sociedade marcada por desigualdades e injustiças. Conforme a autora, “[...] as competências podem tanto servir para a emancipação dos indivíduos, promovendo autonomia e criatividade, quanto para a sua subjugação, quando orientadas exclusivamente pelos interesses do mercado” (Chauí, 2001, p. 34).

Essa dialética exige uma reflexão crítica sobre o propósito e os efeitos das competências no desenvolvimento humano e social. A perspectiva de Chauí (2001) sobre competências desafia visões simplistas e tecnicistas, propondo uma abordagem mais crítica e abrangente. A autora considera as competências dentro de um contexto ético, social e político mais amplo, destacando a importância da formação integral do indivíduo e a necessidade de um pensamento crítico e emancipatório. Sua análise oferece uma contribuição valiosa para o debate contemporâneo sobre educação e trabalho, sublinhando a complexidade e a profundidade do conceito de competências.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o conceito de competência deve ser abordado sob uma perspectiva que não se limite apenas aos aspectos cognitivos, incluindo também as dimensões sociais e afetivas. Os autores compreendem que a formação integral dos estudantes depende de um currículo que contemple conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, promovendo um desenvolvimento completo e harmonioso. Desse modo, “as competências escolares devem englobar não apenas conhecimentos e habilidades, mas também atitudes e valores que contribuam para a formação integral dos estudantes” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 27).

Libâneo (2004) propõe uma análise ampla em torno das competências no

contexto profissional, destacando a importância dos recursos cognitivos na resolução de desafios pedagógicos. Segundo o autor, “todas as ações realizadas no âmbito profissional dependem do uso adequado desses recursos cognitivos para solucionar os desafios inerentes ao fazer pedagógico” (Libâneo, 2004, p. 78). Para que essas conexões sejam efetivamente estabelecidas, é necessário que as ações sejam fundamentadas em processos subjetivos que possibilitem uma interação eficaz entre teoria e prática.

Na perspectiva sociocrítica, competência é entendida como formação integral ou unilateral, também conhecida como formação politécnica. Este conceito implica que os profissionais devem desenvolver não apenas capacidades intelectuais, mas também habilidades físicas, sociais, estéticas, éticas e profissionais (Libâneo, 2004, p. 78).

Libâneo (2004) argumenta ainda que a formação integral visa à unidade na ação humana, promovendo a harmonização entre capacidades intelectuais e práticas. Dessa maneira, a competência profissional é vista como um processo dinâmico e multifacetado, que integra diferentes dimensões do desenvolvimento humano para alcançar uma atuação eficaz e ética no contexto profissional.

Além das competências cognitivas, Libâneo (2004) destaca a importância das competências sociais e afetivas no processo educativo. O autor argumenta que a escola deve consistir em um espaço onde os alunos aprendam a conviver, a trabalhar em equipe e a desenvolver empatia e respeito pelo outro. Libâneo (2004, p. 52) afirma que “[...] a educação deve promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, que são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e solidária”.

Libâneo (2004) defende que a educação deve desempenhar um papel transformador na sociedade, formando indivíduos não apenas intelectualmente competentes, mas também emocionalmente equilibrados e socialmente engajados. Esses indivíduos, segundo o autor, são capazes de promover mudanças positivas e construir uma sociedade mais harmoniosa e equitativa.

Por outro lado, sob a perspectiva da psicologia, Martins (2013) afirma que a educação escolar deve priorizar o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, formar cidadãos com capacidade de reflexão crítica sobre a realidade em que vivem. Embora o desenvolvimento emocional não seja ignorado, pois as emoções indicam

situações de satisfação ou insatisfação que exigem respostas imediatas, o foco principal deveria estar na capacidade de reflexão e análise crítica.

Na sociedade capitalista, observa-se uma diferença significativa entre as classes sociais em relação ao medo do desemprego. Enquanto a classe operária vive com o temor constante de perder o emprego, o mesmo não ocorre com a classe burguesa. Esse medo incessante de ficar desempregado gera uma situação de vulnerabilidade para os trabalhadores, que se veem forçados a aceitar condições de trabalho precárias e salários baixos para garantir sua subsistência. Em contrapartida, a classe burguesa, que detém os meios de produção, não compartilha desse receio, uma vez que possui o poder econômico e social.

Como resultado, a burguesia temia a reação da classe operária e, por isso, busca ocultar a realidade, evitando que os trabalhadores reflitam criticamente sobre sua situação. Marx e Engels (1848, p. 2), em “O Manifesto Comunista”, que “a história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes”. Essa luta contínua entre a classe trabalhadora e a classe dominante é constantemente disfarçada por mecanismos ideológicos que impedem a classe operária de reconhecer sua verdadeira condição de exploração.

Gramsci (1971), em suas reflexões sobre a hegemonia cultural, destaca que a classe dominante mantém seu poder não apenas pela força, mas também por meio da criação de um consenso ideológico que normaliza e justifica a ordem social existente. A burguesia utiliza o aparato ideológico do Estado, incluindo a mídia, o sistema educacional e outras instituições culturais, para disseminar ideias que promovem a aceitação passiva das desigualdades sociais.

Althusser (1970) contribui para essa análise ao introduzir o conceito de aparelhos ideológicos do Estado, argumentando que “essas instituições funcionam para reproduzir as condições de produção capitalista, inculcando nas pessoas as ideologias que asseguram a continuidade do sistema”. Dessa forma, os trabalhadores são condicionados a não questionarem a estrutura capitalista, acreditando que as desigualdades são naturais ou inevitáveis.

Adorno e Horkheimer (1947, p. 33) reforçam essa perspectiva crítica ao discutirem a indústria cultural, que “[...] produz um estado de conformismo e passividade, distraindo as massas e impedindo-as de desenvolver uma consciência crítica”. A cultura de massa, controlada pela burguesia, perpetua a ideologia dominante, obscurecendo as reais condições de exploração e alienação.

Em resumo, na sociedade capitalista, a manipulação ideológica desempenha um papel importante na manutenção das desigualdades de classe. A classe operária, temendo o desemprego, é constantemente levada a aceitar condições adversas de trabalho, enquanto a burguesia utiliza diversos mecanismos para mascarar a realidade e evitar que os trabalhadores desenvolvam uma consciência crítica sobre sua situação. Além disso, uma forma de garantir essa conformidade é por meio do manejo das emoções dos trabalhadores, tornando-os mais suscetíveis à aceitação das imposições do regime capitalista; portanto, mais facilmente controlados pelo sistema.

2.2 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: ORIGENS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este tópico aborda os pressupostos teóricos que revelam os desafios enfrentados na implementação das competências socioemocionais. Um dos principais obstáculos é a falta de consenso sobre as metodologias mais eficazes para o desenvolvimento e a avaliação dessas competências. Ao contrário das habilidades técnicas, que podem ser mensuradas de forma relativamente objetiva, as competências socioemocionais apresentam uma natureza intrinsecamente subjetiva e complexa, o que dificulta sua quantificação precisa.

Os pressupostos teóricos que fundamentam o conceito de competência variam conforme a abordagem adotada. Uma das abordagens mais influentes é a funcionalista, conforme discutido por Le Boterf (2015). Segundo essa perspectiva, a competência é entendida como a capacidade de atingir objetivos e resolver problemas dentro de um determinado contexto social. Nessa visão, a competência é observável e mensurável por meio do desempenho eficaz em situações específicas. Le Boterf (2015) define competência não apenas como a posse de conhecimentos e habilidades, mas também como a capacidade de mobilizar esses recursos de forma eficaz para enfrentar desafios e alcançar objetivos em contextos profissionais específicos. Ele enfatiza a importância do contexto e a necessidade de adaptação às demandas particulares do ambiente de trabalho, destacando a competência como um conceito dinâmico e situacional.

No âmbito da concepção funcionalista, McClelland (1973) desenvolveu a

teoria das necessidades, a qual propõe que os indivíduos são motivados por três necessidades fundamentais: realização, poder e afiliação. Essa teoria ressalta que as competências funcionais são impulsionadas por essas necessidades, influenciando o comportamento e o desempenho no ambiente de trabalho. A teoria das necessidades de McClelland contribui para a compreensão de como as competências podem ser desenvolvidas e aplicadas de maneira eficaz, considerando as motivações individuais e as demandas do contexto profissional.

As pessoas que têm sucesso em alcançar suas metas costumam possuir uma forte motivação para alcançar. A motivação para alcançar é uma característica aprendida do indivíduo, caracterizada pela busca de desempenho de sucesso e pela persistência diante de obstáculos (McClelland, 1973, p. 271).

Para McClelland (1973), indivíduos com uma alta necessidade de realização são mais inclinados a desenvolver competências específicas para atingir metas desafiadoras, alinhando-se com a abordagem funcionalista da competência. No entanto, no debate sobre educação e desenvolvimento de habilidades, é fundamental reconhecer que as competências não são atributos estáticos, mas capacidades dinâmicas e contextuais.

Perrenoud (2004) aborda essa perspectiva ao afirmar que competência não é um estado, mas um processo. Segundo ele, não se trata de possuir competências, mas de mobilizá-las em situações complexas e inéditas. O autor ressalta que as competências não são atributos fixos, e sim capacidades dinâmicas que são ativadas em resposta a diferentes contextos e desafios.

Perrenoud (2004) enfatiza a natureza processual das competências, sugerindo que seu verdadeiro valor reside na capacidade de aplicá-las de forma eficaz e adaptativa em situações variadas e novas. Isso significa que a educação deve ir além do ensino de habilidades específicas, focando no desenvolvimento da capacidade dos alunos de usar essas habilidades de maneira flexível e criativa em contextos reais. Dessa forma, o processo educativo deve preparar os alunos para enfrentarem e resolverem problemas complexos, promovendo uma abordagem mais abrangente e adaptativa do que simplesmente adquirir conhecimentos e habilidades técnicas.

Outra abordagem relevante é a construtivista, que, segundo Piaget e Vygotsky (1970-1978), desempenha um papel fundamental para estudantes,

professores, instituições educacionais e formuladores de políticas. O construtivismo foca no desenvolvimento ativo e significativo do conhecimento, na autonomia do aluno, na colaboração e na evolução contínua das práticas pedagógicas. Essa abordagem propõe que a competência não é algo estático ou predeterminado, e sim um conceito que é continuamente construído e reconstruído ao longo da vida, mediante a interação com o ambiente e com outras pessoas.

No contexto educacional, a abordagem construtivista destaca a importância de capacitar os alunos a serem criadores ativos de conhecimento, promovendo habilidades de inovação e pensamento crítico. Piaget (1970, p. 53) sintetiza essa visão ao afirmar que “a principal meta da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram”.

Assim, conforme enfatizado por Piaget (1970), a educação deve transcender a mera transmissão de conhecimento, focando na formação de indivíduos inovadores e críticos. Ao capacitar os alunos para criar e pensar de maneira independente, a educação prepara as futuras gerações para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança, promovendo uma sociedade mais dinâmica e progressista. Essa abordagem construtivista enriquece a compreensão da competência e reforça a importância de um processo educativo que valorize a construção ativa do conhecimento e a autonomia intelectual.

É evidente que o conceito de competências é multifacetado e tem sido objeto de intensos debates e reflexões em diversas áreas do conhecimento. Esse conceito busca compreender e descrever as habilidades e conhecimentos necessários para um desempenho eficaz em diferentes contextos, contribuindo para uma melhor compreensão do funcionamento humano e para o desenvolvimento de práticas mais eficazes em várias esferas da atividade humana.

As origens das competências socioemocionais remontam a diversas correntes teóricas da psicologia e da educação. Uma das principais influências é a teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner (1983). Este propõe que existem diferentes tipos de inteligência, incluindo a inteligência emocional, sendo que “[...] todas as inteligências são igualmente importantes e válidas, e que a educação deve ser adaptada para desenvolver todas as formas de inteligência em cada indivíduo, levando em consideração suas habilidades e interesses únicos” (Gardner, 1994, p. 223).

Essas categorias fornecem uma estrutura fundamental para a compreensão e

o desenvolvimento da inteligência emocional, que emergiu como um conceito central nos campos da psicologia e da educação. O conceito de competências socioemocionais está intimamente relacionado com a ideia de que o desenvolvimento humano vai além da mera aquisição de conhecimentos acadêmicos, englobando também a capacidade de enfrentar as demandas e desafios da vida de maneira equilibrada e saudável. Nesse contexto, as competências socioemocionais são vistas como habilidades essenciais para a vida, que podem ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo de toda a trajetória humana.

É importante ressaltar que as competências socioemocionais emergiram como um campo de estudo significativo nas últimas décadas, refletindo a crescente valorização das habilidades interpessoais e intrapessoais para o desenvolvimento pessoal e profissional. Dentre os principais teóricos dessa área, destaca-se Daniel Goleman (1995), cuja obra “Inteligência Emocional” popularizou o conceito e sublinhou a relevância das competências socioemocionais tanto no ambiente de trabalho quanto na vida pessoal.

Goleman (1995, p. 34) define a inteligência emocional, que também se refere às competências socioemocionais, como “a capacidade de reconhecer nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos”. As origens teóricas das competências socioemocionais podem ser rastreadas até os estudos da psicologia humanista e social, que enfatizam a importância do autoconhecimento, do autocontrole, da empatia e das habilidades de relacionamento para o bem-estar e o sucesso.

Os contextos familiar, escolar e laboral são fundamentais para o desenvolvimento das competências socioemocionais, mas cada um apresenta desafios específicos. Na escola, por exemplo, a implementação de programas de educação socioemocional pode ser dificultada por currículos sobrecarregados e pela falta de formação específica dos professores. Silva (2017) aponta que a ausência de formação adequada dos educadores para lidar com questões emocionais e sociais pode comprometer a eficácia dos programas de desenvolvimento socioemocional. Além disso, a diversidade cultural e socioeconômica das famílias e comunidades pode influenciar significativamente a forma como essas competências são percebidas e desenvolvidas.

A integração bem-sucedida das competências socioemocionais nos

ambientes educacionais e profissionais requer uma abordagem que considere essas variáveis e promova a capacitação adequada dos envolvidos, assegurando que os programas sejam adaptados às necessidades e aos contextos específicos dos alunos e trabalhadores. Dessa forma, é possível maximizar o impacto positivo dessas competências no desenvolvimento integral dos indivíduos.

Os pressupostos teóricos das competências socioemocionais sustentam que essas habilidades são passíveis de desenvolvimento e podem ser ensinadas e aprendidas em diferentes contextos, como o familiar, o escolar e o laboral. Essas competências são consideradas essenciais para promover o bem-estar individual e coletivo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

No entanto, essa perspectiva deve ser balanceada com uma compreensão crítica das limitações e das condições necessárias para que essas competências se desenvolvam de maneira eficaz. De acordo com Nussbaum (2011, p. 128), “a educação para a cidadania democrática requer não apenas habilidades socioemocionais, mas também um compromisso com a justiça e a igualdade que transcende a formação individual”. Essa visão aponta para a necessidade de um contexto educacional que vá além do desenvolvimento pessoal e inclua uma abordagem mais ampla e comprometida com a justiça social.

Um destaque importante nesse contexto é o pensamento neoliberal de Jacques Delors, que, em seu relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (1998), identificou quatro competências fundamentais para a educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Delors argumenta que essas competências são essenciais para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Desde a publicação do relatório na década de 1990, essas competências têm servido como pilares das políticas educacionais, influenciando a formação de professores e o desenvolvimento de currículos educacionais até os dias atuais.

Com base nesses pilares, a escola visa formar indivíduos abertos a novas experiências, imaginativos e curiosos. No entanto, é importante examinar as implicações subjacentes a esse processo. Se tal formação fosse uma necessidade genuína, seria razoável supor que essa prática estivesse sendo plenamente realizada. No entanto, os documentos oficiais frequentemente destacam uma

suposta preocupação das políticas educacionais e das instituições escolares com o desenvolvimento intelectual, o que levanta questionamentos sobre a efetividade dessas diretrizes na prática educativa.

A evidência de que a implementação prática das políticas que promovem a curiosidade e a imaginação nas escolas é deficiente é clara. Conforme Hargreaves (2003, p. 47), “há uma desconexão significativa entre as intenções políticas e a realidade nas salas de aula, onde os professores frequentemente não têm os recursos ou o apoio necessário para fomentar um ambiente verdadeiramente criativo”. Essa desconexão resulta em uma educação que, apesar das intenções declaradas, ainda opera dentro de um paradigma tradicional e restritivo.

Além disso, se o desenvolvimento intelectual se restringe à formação de competências cognitivas, é possível que a escola não esteja promovendo a abertura dos alunos para novas experiências. Adotando uma lógica utilitarista, a escola pode estar negligenciando a promoção de conhecimentos cuja aplicação não é imediatamente evidente, o que, por consequência, limita o repertório e o desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes (Martins, 2004; Saviani, 2008a).

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a formação de indivíduos criativos é mais efetivamente alcançada por meio do enriquecimento da formação intelectual e do repertório artístico dos estudantes, em vez de treinamentos específicos voltados exclusivamente para a criatividade. A abertura para novas experiências, conforme sugerido pelos documentos analisados, revela um objetivo subjacente: formar indivíduos mais adaptáveis e flexíveis, capazes de lidar com as instabilidades da sociedade capitalista contemporânea e de atender às demandas do sistema vigente.

Piaget, por exemplo, realizou estudos aprofundados sobre o desenvolvimento moral. Nos últimos vinte anos, o espaço dedicado a essas questões cresceu significativamente, levando instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a se debruçarem sobre elas em diversos estudos e a incluir aspectos do desenvolvimento das competências socioemocionais no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Assim como as competências socioemocionais, as habilidades sociais estão intimamente ligadas ao comportamento humano e à maneira como os indivíduos expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e direitos. Essas habilidades

devem ser adaptadas a cada situação para garantir uma interação social efetiva e apropriada.

De acordo com Caballo (2003), as habilidades sociais englobam uma gama diversificada de comportamentos, como iniciar e manter conversas, falar em público, expressar amor, agrado e afeto, defender os próprios direitos, pedir favores, recusar pedidos, solicitar mudanças no comportamento alheio, e aceitar ou lidar com críticas, dentre outros. Quando o termo "socioemocional" é associado às habilidades sociais, ele se refere ao desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, consolidando a forma como o indivíduo percebe, sente e nomeia a relação entre situações e comportamentos (Caballo, 2014).

Na educação, as competências socioemocionais são amplamente debatidas. Embora apresentem aspectos positivos, também são alvo de críticas significativas. Um dos principais pontos de críticas diz respeito à possibilidade de reducionismo no processo educacional, em que se dá ênfase excessiva às competências em detrimento do conhecimento profundo e da compreensão conceitual. Tal enfoque pode resultar em uma abordagem superficial do ensino, em que os alunos aprendem a realizar tarefas específicas sem desenvolver uma compreensão substancial dos temas. Conforme destaca Chauí (2014, p. 411), "o reducionismo educacional transforma a formação dos indivíduos em mera preparação para o mercado de trabalho, ignorando a complexidade da vida humana e reduzindo a educação a mero adestramento técnico". Esse reducionismo pode levar a uma educação que prioriza a aplicação prática imediata sobre a formação crítica e reflexiva, comprometendo a capacidade dos alunos de pensarem de maneira independente e de compreenderem a profundidade dos conhecimentos que adquirem.

Além disso, surgem preocupações em relação à padronização do ensino, que pode ocorrer ao se definir um conjunto específico de competências a serem alcançadas por todos os alunos. Essa padronização pode restringir a diversidade de abordagens pedagógicas e desconsiderar as diferenças individuais de aprendizado e desenvolvimento. A imposição de um conjunto uniforme de competências pode, portanto, limitar a capacidade de adaptar o ensino às necessidades e às características individuais.

Outra crítica relevante é a potencial instrumentalização da educação, na qual as competências são vistas predominantemente como meios para alcançar sucesso profissional e econômico, em vez de serem valorizadas como componentes de uma

formação mais ampla e humanística. Nesse contexto, a educação pode ser reduzida a um treinamento técnico voltado apenas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação que abranja o desenvolvimento integral do indivíduo.

Na pesquisa em questão, observa-se que os estudos sobre competências socioemocionais no campo da psicologia datam dos anos 1930. A partir dessa época, os pesquisadores começaram a identificar e definir os traços da personalidade humana. Somente a partir da década de 1980, essas categorias foram refinadas e reduzidas a cinco principais eixos, quais sejam:

Abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico); Consciência ou autogestão (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade); Extroversão ou engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade e entusiasmo); Amabilidade (empatia, respeito e confiança) e, Estabilidade ou resiliência emocional (autoconfiança, tolerância ao estresse e à frustração (CASEL, 1994, n. p.).

Segundo Santos e Primi (2014), as competências socioemocionais emergiram do modelo de personalidade conhecido como *Big Five*, ou modelo dos cinco grandes fatores (CGF). De acordo com esse modelo, a personalidade de um indivíduo é descrita como uma combinação de traços agrupados em torno de cinco fatores principais: Abertura a Novas Experiências (*Openness*), Conscienciosidade (*Conscientiousness*), Extroversão (*Extraversion*), Amabilidade (*Agreeableness*) e Neuroticismo (*Neuroticism*).

O acrônimo em inglês para os cinco fatores, OCEAN, é frequentemente utilizado para se referir a esse modelo. Santos e Primi (2014) tratam o *Big Five* como um consenso no estudo da personalidade. No entanto, essa visão é questionada por Smolka *et al.* (2015). O primeiro fator, Abertura a Novas Experiências, é descrito como “[...] a tendência de ser aberto a novas experiências, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses” (Santos; Pirmi, 2014, p. 18).

Idealmente, a escola deveria promover a formação de indivíduos abertos a novas experiências, imaginativos e curiosos. Contudo, se essa formação se revela como uma necessidade, é possível que sua implementação não esteja ocorrendo de maneira efetiva. Um currículo culturalmente empobrecido, focado apenas em conhecimentos práticos e rotineiros, pode restringir a criatividade, uma vez que o

processo imaginativo exige um conteúdo rico e diversificado para se desenvolver plenamente.

O segundo fator de personalidade do modelo *Big Five*, Consciência ou Autogestão, é definido como a tendência a ser organizado, esforçado e responsável. “Indivíduos conscienciosos são eficientes, organizados, autônomos, disciplinados, não impulsivos e orientados para objetivos” (Santos; Primi, 2014, p. 19). Esse fator vincula as competências socioemocionais às demandas do mercado de trabalho, relacionando esforço, disciplina e organização com a definição de metas e produtividade.

Embora a responsabilidade seja uma competência fundamental, sua ênfase nas competências socioemocionais pode obscurecer a realidade de que, na sociedade capitalista, muitas pessoas vivem sem satisfação pessoal, dedicando-se exclusivamente ao trabalho ou à qualificação para o trabalho em condições precárias. Nesse cenário, a responsabilidade pode se traduzir em uma forma de agir sem esperar satisfação pessoal, adiando indefinidamente o prazer, visto que, para muitos, a vida se resume a trabalhar para sobreviver.

[...] um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos, o respeito ao meio ambiente e à própria coletividade, o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (Brasil, 2017, p. 306).

Algumas propostas educacionais utilizam o teste do *marshmallow*, um experimento clássico da psicologia, para argumentar que a capacidade de adiar a gratificação é um preditor do sucesso futuro (Tough, 2012). Além disso, a responsabilidade é frequentemente avaliada pelo conceito de “lôcus de controle”, que reflete até que ponto os indivíduos atribuem suas experiências a decisões pessoais (lôcus interno) ou a fatores externos, como sorte ou ações de terceiros (lôcus externo) (Santos; Primi, 2014).

A BNCC propõe que todos desenvolvam um sentido de responsabilidade “valorizando direitos humanos, respeito ao meio ambiente, coletividade, solidariedade, participação e protagonismo voltados para o bem comum, e a preocupação com as desigualdades sociais” (Brasil, 2017, p. 306). No entanto, a resolução de problemas sociais e a redução das desigualdades parecem ser vistas como responsabilidade apenas da transformação individual, sem abordar

profundamente a estrutura social existente que perpetua essas desigualdades.

O terceiro fator de personalidade do modelo *Big Five*, Extroversão, em certa medida, contrapõe-se ao segundo fator, Conscienciosidade. A Extroversão refere-se à orientação da energia e dos interesses para o mundo externo e para as interações sociais, em contraste com o mundo interno e subjetivo. Segundo Santos e Primi (2014, p. 20), “indivíduos extrovertidos são amigáveis, sociáveis, autoconfiantes, energéticos, aventureiros e entusiasmados”. Ao contrário dos indivíduos conscienciosos, que tendem a ser mais cautelosos e organizados, os extrovertidos buscam gratificação imediata e estão mais dispostos a correr riscos.

De acordo com Sennett (2015, p. 102), a cultura capitalista valoriza simultaneamente a conduta responsável e a disposição para o risco, fazendo com que a estabilidade seja vista, paradoxalmente, como um sinal de fracasso ou “[...] quase uma morte em vida”. Nesse sentido, quando alguém fracassa nos estudos, no trabalho ou na vida pessoal, sente-se culpado (lôcus de controle interno) por ter sido irresponsável ao arriscar-se quando não deveria, ou, por outro lado, por ter buscado estabilidade em vez de ter sido mais ousado e assumir riscos.

A aparente contradição entre Conscienciosidade e Extroversão é conveniente porque permite culpar o indivíduo pelo seu fracasso ou pela sua falta de realização, enquanto reforça a ideologia individualista e meritocrática nos casos de sucesso. Assim, a responsabilidade pelo resultado recai sobre o próprio indivíduo, tanto no fracasso quanto no êxito. Além disso, indivíduos extrovertidos são frequentemente vistos como mais capazes de liderar e protagonizar eventos, o que é altamente valorizado no currículo do ensino médio do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2014) e nos materiais de discussão do Instituto Ayrton Senna – IAS (2013).

O quarto fator do modelo *Big Five*, Amabilidade, refere-se à tendência de agir de maneira cooperativa e altruísta, caracterizando indivíduos como tolerantes, empáticos, modestos e propensos a ajudar os outros (Santos; Primi, 2014). Esse fator contrasta com a lógica individualista predominante na sociedade capitalista, buscando, em certa medida, suavizar seus efeitos negativos ao promover comportamentos voltados ao bem-estar coletivo.

Alves (2011) observa que o sistema de acumulação flexível, típico das economias contemporâneas, fomenta simultaneamente a competição e a cooperação entre os trabalhadores, ao atrelar a remuneração tanto ao desempenho individual quanto ao trabalho em equipe. Nesse contexto, os próprios trabalhadores

internalizam a lógica do sistema, tornando-se fiscais de si mesmos e dos colegas, criando um mecanismo de vigilância que pode ser mais eficaz que o panóptico de Bentham. Assim, a cooperação se torna instrumental, operando mais como uma exigência produtiva do que como um valor ético genuíno.

Na BNCC, a Amabilidade aparece refletida nas competências relacionadas com a resolução de conflitos, o respeito à diversidade e a promoção de uma ação ética e solidária (Brasil, 2017). Todavia, as demandas contraditórias do mundo do trabalho – que exige tanto competição quanto cooperação – acabam gerando um sentimento de insegurança e medo. Essas pressões podem afetar a estabilidade emocional, associada ao quinto fator do modelo *Big Five*, Neuroticismo, comumente vinculado à instabilidade emocional e ao aumento do estresse no ambiente laboral.

Esse quinto fator também referido como Estabilidade Emocional, é definido pela previsibilidade e consistência das reações emocionais, caracterizando-se pela ausência de mudanças bruscas de humor. Indivíduos emocionalmente instáveis tendem a ser "[...] preocupados, irritadiços, introspectivos, impulsivos, e não autoconfiantes, podendo manifestar sintomas de depressão e transtornos de ansiedade" (Santos; Primi, 2014, p. 21). Considerando esse fator no âmbito da educação, a escola deveria formar pessoas capazes de regular suas emoções de forma que possam continuar enfrentando as adversidades do mercado de trabalho sem perturbar a ordem social, como defendido em diversos documentos (Bassi *et al.*, 2012; Brasil, 2017; IAS, 2013; OCDE, 2015; Santos; Primi, 2014).

Seligman (2012), fundador da psicologia positiva, cita figuras históricas como Abraham Lincoln e Winston Churchill como exemplos de indivíduos que, mesmo acometidos por depressão severa, continuaram a desempenhar papéis de liderança com grande eficácia. Esse argumento sugere que o sofrimento emocional individual pode ser tolerado – e até desconsiderado – desde que não interfira no desempenho produtivo. Em termos críticos, pode-se afirmar que a manutenção de estados de ansiedade e depressão é até desejável dentro desse sistema, desde que não comprometa a produtividade no trabalho e não acarrete gastos excessivos para os serviços públicos de saúde. Além disso, esses estados geram lucro para a indústria farmacêutica e os serviços privados de saúde, como observado por Whitaker (2017).

Além das competências socioemocionais distribuídas pelos CGF, Santos e Primi (2014) destacam a importância de desenvolver traços ou valores atitudinais na escola, como o lócus de controle, o autoconceito, a autoeficácia e a autoestima. O

autoconceito é definido como “o julgamento que o indivíduo tem de si mesmo com base em seu desempenho anterior” (Santos; Primi, 2014, p. 22); a autoeficácia refere-se à “expectativa do indivíduo de executar satisfatoriamente uma tarefa no futuro” (Santos; Primi, 2014, p. 22); e a autoestima é descrita como “a avaliação emocional que temos sobre nós mesmos, incorporando o reflexo do autoconceito no estado emocional” (Santos; Primi, 2014, p. 22).

Nas reformas curriculares do Rio de Janeiro (2014) e na BNCC (Brasil, 2017), a preocupação com o desenvolvimento do autoconceito, da autoeficácia e da autoestima está refletida na necessidade de promover o autoconhecimento. No entanto, esse autoconhecimento é frequentemente tratado de forma limitada, restringindo-se à compreensão do indivíduo como uma entidade isolada da realidade social que o molda, ignorando seu caráter concreto e histórico.

Conhecer-se como um indivíduo concreto envolve compreender como as características pessoais foram forjadas pelas relações sociais e como o indivíduo se posiciona na estrutura de classes da sociedade capitalista (Leontiev, 1978). Essa abordagem permite que o sujeito adquira um controle mais consciente e voluntário sobre suas características, além de possibilitar a transformação de si mesmo e das circunstâncias que o cercam. Sem essa compreensão crítica da dinâmica social e da produção da subjetividade dentro do sistema capitalista, alcançar um nível genuíno de autoconhecimento se torna inviável, pois se reduz a uma introspecção superficial, desvinculada das forças estruturais que moldam o indivíduo.

Ao analisar o que é proposto na formação de competências socioemocionais na escola, percebe-se que essas competências não trazem inovações significativas. Na verdade, elas apenas atualizam propostas pedagógicas que remontam à Escola Nova. Segundo Saviani (2008a, p. 9), “a escola nova procurou deslocar o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico”. Esse autor discute a transformação promovida pela Escola Nova, que desviou o foco pedagógico do desenvolvimento intelectual e lógico para a valorização do emocional e psicológico.

Para Saviani (2008a), esse movimento representou uma tentativa de adaptar a educação aos interesses da classe dominante, deslocando o eixo central da formação das habilidades intelectuais e lógicas para aquelas de cunho emocional e comportamental. Essa mudança visava tornar a educação mais adequada à sociedade industrial e capitalista emergente, na qual o desenvolvimento de

habilidades práticas e comportamentais era considerado mais relevante que a formação puramente intelectual.

Complementando essa análise, Mészáros (2006, p. 39) observa que:

[...] a educação tem sido utilizada historicamente para atenuar os efeitos da alienação na sociedade capitalista, promovendo valores morais abstratos e universais que favorecem a burguesia, apresentados como valores de toda a sociedade.

Nesse sentido, o ensino das competências socioemocionais, ao priorizar a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados e psicologicamente ajustados, reforça essa lógica de adaptação e conformidade ao sistema capitalista. Em vez de promover uma educação emancipatória, capaz de questionar e transformar as estruturas sociais, essas propostas perpetuam a alienação ao focar no desenvolvimento individual descolado das relações de poder e dominação que permeiam a sociedade.

Em sociedades capitalistas, a educação tem sido historicamente utilizada como um instrumento para mitigar os efeitos da alienação, desempenhando um papel central na perpetuação de valores morais abstratos e universais. De acordo com Mészáros (2006, p. 39), esses valores, que favorecem os interesses da burguesia, são apresentados como se fossem representativos de toda a sociedade, mascarando as contradições inerentes à estrutura de classes.

Segundo a teoria marxista, a alienação decorre do processo de exploração do trabalho, no qual os indivíduos perdem o controle não apenas sobre os produtos de seu trabalho, mas também sobre suas próprias capacidades e, em última instância, sobre sua subjetividade. Nesse contexto, a educação, ao promover valores que refletem a ideologia dominante, atua como um meio de naturalização das relações de poder e da hierarquia social, apresentando-as como inerentes à condição humana, e não como resultado de condições históricas e materiais específicas.

Assim, a escola não só reproduz as desigualdades sociais, como também dissimula as bases materiais que sustentam essas desigualdades. Desse modo, essa instituição contribui para a consolidação da hegemonia da classe dominante, ao perpetuar a ideia de que as divisões sociais são inevitáveis, deslocando o foco de uma crítica estrutural para uma abordagem que valoriza a adaptação e a conformidade individual. Em vez de fomentar uma educação crítica e transformadora,

capaz de questionar e subverter as relações de poder vigentes, o sistema educacional reforça a alienação ao isolar a formação individual das dinâmicas sociais e econômicas mais amplas.

A noção de competência tem raízes antigas, mas seu uso contemporâneo remonta à década de 1970, quando McClelland (1973) e outros psicólogos introduziram o termo para descrever um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes essenciais para o desempenho eficaz em determinadas atividades ou contextos. Desde então, o conceito de competência tem sido amplamente adotado em diversas áreas, como Educação, Gestão de Recursos Humanos, Psicologia e Sociologia.

Em sua essência, a competência é compreendida como a capacidade de mobilizar recursos – como conhecimento, habilidades, atitudes e valores – para enfrentar com eficácia uma determinada situação ou realizar uma tarefa específica. Ela não se restringe ao domínio técnico ou cognitivo, abrangendo também aspectos comportamentais, emocionais e sociais que são pertinentes ao contexto. Essa visão mais ampla de competência reflete a intersecção entre fatores socioemocionais e cognitivos, discutidos no início deste capítulo.

A integração das competências socioemocionais na BNCC demonstra uma tendência contemporânea alinhada aos ideais neoliberais, os quais valorizam a adaptabilidade e a autossuficiência do indivíduo em um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e competitivo. Competências como autocontrole, empatia e resolução de conflitos são promovidas não apenas como fundamentais para o bem-estar pessoal, mas também como instrumentos de eficácia econômica e social.

Entretanto, ao situar o desenvolvimento de competências dentro de um arcabouço de mercado, corre-se o risco de reduzir o papel da educação à preparação para a empregabilidade, em detrimento de uma formação crítica e cidadã. A ênfase na adaptabilidade pode servir para reforçar a ideia de que o sucesso individual é resultado exclusivo do esforço e da capacidade pessoal, obscurecendo as condições estruturais que limitam o acesso igualitário a oportunidades.

Portanto, é imprescindível desenvolver uma crítica reflexiva sobre a implementação das competências socioemocionais no contexto educacional atual. Embora essas competências tenham como objetivo a formação integral do indivíduo, existe uma preocupação crescente de que, sob a lógica neoliberal, elas sejam

instrumentalizadas para moldar sujeitos conformistas e adequados às exigências do mercado, em vez de cidadãos críticos, capazes de enxergar e agir contra as injustiças sociais.

Segundo Freire (1970, p. 81), "a educação deve ser um ato de liberdade e não de dominação". Esse pensamento enfatiza que a verdadeira educação não deve se limitar a preparar os indivíduos para se adaptarem passivamente ao mundo tal como ele é, mas sim fomentar a capacidade de transformação e resistência diante das opressões estruturais.

Para que a inclusão dessas competências na BNCC realmente promova uma educação emancipadora, é fundamental que elas sejam abordadas de maneira crítica. Isso significa que não basta ensinar habilidades como autocontrole e empatia apenas para melhorar a eficácia no trabalho ou o convívio social; é necessário vinculá-las a uma formação que estimule a reflexão sobre as desigualdades sociais e a capacidade de agir para transformá-las. Dessa forma, a educação poderá cumprir seu papel de formar cidadãos plenos, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2.3 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA

Dentre os muitos desafios enfrentados pela escola contemporânea, destaca-se a necessidade de atender a uma diversidade de alunos, tanto do ponto de vista cultural quanto cognitivo e motivacional. Para Freire (1999), educar na diversidade significa assumir o desafio de respeitar as diferenças, reconhecendo a riqueza que elas trazem ao processo educativo. Nesse sentido, é essencial valorizar os diferentes conhecimentos e experiências dos estudantes, entendendo que cada indivíduo contribui de forma única para o aprendizado coletivo.

No ambiente escolar, é possível observar que alguns alunos são mais comprometidos e participativos, enquanto outros necessitam de maior apoio e apresentam menor envolvimento com a escola. Nesse contexto, questões como indisciplina, desafeto, falta de compromisso, alienação e abandono escolar acabam limitando o sucesso acadêmico e conduzindo ao fracasso escolar. Diante disso, torna-se fundamental responder aos desafios socioemocionais que impactam a

capacidade dos alunos de se engajarem nos processos escolares e melhorarem seu desempenho acadêmico.

A literatura acadêmica reconhece a relação intrínseca entre fatores sociais, emocionais e acadêmicos, adotando o conceito de aprendizagem social, emocional e acadêmica (Zins *et al.*, 2004). Esse conceito evidencia a importância das competências socioemocionais para promover o rendimento escolar e a aprendizagem ao longo da vida.

Propostas preventivas nas escolas visam promover a saúde, o caráter e a cidadania, ao mesmo tempo em que elaboram intervenções para melhorar o desempenho acadêmico e outras funções escolares. Estudos metanalíticos demonstram a eficácia das intervenções focadas no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Um desses estudos, realizado por Durlak *et al.* (2011), revisou os efeitos dos programas de aprendizagem social e emocional (*Social Emotional Learning – SEL*) em estudantes do Jardim de Infância até o Ensino Médio. A pesquisa revelou que essas intervenções não apenas melhoraram as competências socioemocionais, mas também aumentaram o desempenho acadêmico, as atitudes em relação à escola e reduziram problemas comportamentais. Essa análise abrangente destaca os amplos benefícios da integração da SEL no currículo educacional.

Outro estudo significativo conduzido por Yu, Yu e Tong (2023) examinou a correlação entre habilidades socioemocionais e habilidades de leitura em leitores em desenvolvimento típico. A metanálise, que sintetizou dados de 37 estudos envolvendo mais de 28.000 participantes, encontrou uma correlação positiva entre habilidades socioemocionais e compreensão de leitura. Isso sugere que o desenvolvimento das competências socioemocionais pode apoiar as habilidades acadêmicas, destacando os benefícios integradores dessas competências em ambientes educacionais (Yu; Yu; Tong, 2023).

Além disso, um estudo sobre a eficácia do Programa EDI (*Emotional Development and Intelligence*), uma intervenção educacional implementada na Espanha, visa melhorar a inteligência emocional e o desempenho acadêmico de estudantes do Ensino Fundamental. Baseado no modelo de inteligência emocional de Bar-On, o programa define a inteligência emocional como um conjunto de competências emocionais e sociais que ajudam os indivíduos a compreenderem e gerenciarem suas próprias emoções, bem como a relacionarem-se eficazmente com

os outros e enfrentarem desafios diários. A intervenção focou em alunos pré-adolescentes e revelou que as ações promovidas melhoraram significativamente a inteligência emocional, com um impacto positivo no desempenho acadêmico geral, especialmente em Matemática e Linguagem. Esse estudo destaca os benefícios duplos das intervenções de competências socioemocionais na melhoria tanto dos aspectos emocionais quanto cognitivos do desenvolvimento dos alunos (Cantero; Bañuls; Viquer, 2020).

E ainda, uma revisão sistemática realizada por Benítez-Muñoz *et al.* (2011) sobre intervenções em sala de aula para a aprendizagem socioemocional de pré-escolares revelou que programas bem projetados podem levar a melhorias substanciais na competência social e prevenir comportamentos antissociais. Esses achados apoiam a integração precoce dos programas de competências socioemocionais, estabelecendo uma base sólida para o sucesso acadêmico e social futuro.

Em síntese, esses estudos metanalíticos fornecem evidências que apoiam a eficácia das intervenções de aprendizagem socioemocional. Eles destacam o impacto significativo que esses programas podem ter no desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos, justificando sua inclusão em políticas e currículos educacionais.

De fato, o desenvolvimento de competências não deve ter um caráter meramente prescritivo, enciclopédico ou dissociado da experiência emocional e intelectual que qualquer aprendizagem requer. Dessa forma, desenvolver competências não pode ser um exercício meramente prescritivo e enciclopédico; precisa estar profundamente enraizado na experiência emocional e intelectual dos aprendizes (Dewey, 1976). Essa perspectiva sintetiza a ideia de que o aprendizado significativo vai além da simples acumulação de conhecimento, envolvendo a experiência e o engajamento emocional do aluno.

Patto (2000) defende que uma estruturação coerente e transversal da educação é essencial para proporcionar aos alunos uma apropriação crítica e reflexiva do conhecimento, além de promover o desenvolvimento de suas competências. Por outro lado, Perrenoud (2004) sustenta que a função de educar os cidadãos não pode ser atribuída exclusivamente à escola. Somente um esforço colaborativo entre a escola e outras instituições da sociedade pode promover um avanço significativo no desenvolvimento dos alunos, preparando-os para serem

cidadãos ativos no futuro.

Antes do Brasil, outros países, como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Austrália, Singapura e Finlândia, já haviam integrado as competências socioemocionais em seus currículos e no cotidiano das escolas. Um exemplo bem-sucedido é o da província de Ontário, no Canadá, onde o conselho escolar estabeleceu que os alunos do Ensino Médio devem sair da escola compreendendo e expressando competências que melhorem o bem-estar e construam um senso de cidadania ativa.

Na Finlândia, o desenvolvimento curricular frequentemente envolve a participação ativa de professores, alunos e pais. O currículo nacional é considerado um documento orientador, e as escolas têm a liberdade de adaptá-lo às suas realidades locais, muitas vezes por meio de processos participativos (*Finnish National Agency for Education – EDUFI. Education in Finland*).

Em Ontário, a implementação de programas de SEL nas escolas também envolve a colaboração entre educadores, estudantes e a comunidade. Programas específicos são frequentemente adaptados com base em *feedback* contínuo e no envolvimento de todas as partes interessadas no contexto escolar (*Government of Ontario. Ontario's Social-Emotional Learning*).

No Reino Unido, o programa *Social Emotional Assessment and Learning* (SEAL) foi desenvolvido com a participação de uma ampla gama de membros da comunidade escolar, incluindo professores, administradores, pais e alunos. Isso garantiu que as competências definidas fossem adequadas e implementáveis em diferentes contextos escolares (*Department for Education, UK. SEAL Programme*).

O programa *Be You*, na Austrália, é um exemplo de uma iniciativa em que a definição das competências socioemocionais é feita com a colaboração da comunidade escolar. Esse programa incentiva a participação de todos os membros da escola para desenvolver um ambiente de aprendizado saudável e inclusivo (*Be You. Be You Programme*).

No Brasil, iniciativas de educação integral, como as promovidas pelo IAS, também seguem um modelo colaborativo, em que a definição das competências a serem trabalhadas é feita de forma participativa, envolvendo educadores e a comunidade escolar (IAS – Educação Integral).

O IAS desenvolveu uma proposta educativa que integra o desenvolvimento de competências socioemocionais ao currículo escolar tradicional. Essa abordagem

reconhece a importância de habilidades como autoconsciência, empatia, resiliência, colaboração e responsabilidade social, além do conhecimento acadêmico, para preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Segundo o Instituto, as competências socioemocionais são essenciais para a formação integral dos alunos, de modo a capacitá-los para lidarem com suas emoções, tomar decisões responsáveis e construir relações saudáveis (IAS, 2011).

O programa do Instituto inclui a capacitação de educadores para implementar práticas pedagógicas que promovam essas competências em sala de aula, além de fornecer materiais e metodologias adaptadas ao contexto brasileiro. O objetivo não é apenas melhorar o desempenho acadêmico, como também contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, preparando-os para se tornarem cidadãos ativos e aptos a enfrentarem os desafios da vida e do mercado de trabalho (IAS, 2013).

Esses exemplos demonstram como a construção coletiva de um plano de ação para definir competências socioemocionais específicas pode variar conforme o contexto. Todavia, em todos os casos, a participação ativa da comunidade escolar é fundamental para garantir que as competências selecionadas sejam relevantes e eficazes.

Nas escolas brasileiras, a avaliação pioneira do impacto das competências socioemocionais foi realizada no Rio de Janeiro, em 2013, em parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e o IAS. Cerca de 25 mil alunos, do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, participaram do estudo, respondendo a questionários e fornecendo informações socioeconômicas para cruzamento com resultados cognitivos. Os resultados indicaram que alunos mais responsáveis, focados e organizados aprenderam, em um ano letivo, aproximadamente um terço a mais em Matemática do que seus colegas. Em Língua Portuguesa, aqueles que demonstraram maior abertura a novas experiências tiveram um desempenho melhor, mesmo vindo de famílias menos favorecidas economicamente (IAS, 2011).

Além dos ganhos cognitivos, observou-se que o incentivo ao estudo por parte dos familiares estimulou aspectos como consciência e amabilidade, e que filhos de mães com menos escolaridade apresentaram níveis de responsabilidade semelhantes ou até superiores aos filhos de mães mais escolarizadas.

Nota-se que a escola desempenha papel fundamental na formação dos

indivíduos, não apenas transmitindo conhecimentos acadêmicos, mas também contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e engajados. Nesse sentido, essa instituição precisa ensinar aos alunos não apenas conteúdos curriculares, como também valores e princípios éticos essenciais para a convivência em sociedade.

Além de instruir sobre a importância das regras e leis para a convivência social, a escola precisa promover o respeito pelos direitos dos outros, incluindo a valorização da diversidade e a proteção da integridade física e emocional. Ao ensinar esses valores, contribui para a formação de cidadãos conscientes, éticos e responsáveis, capazes de agirem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse esforço é fundamental para promover um mundo mais justo e humano.

Embora a importância das competências socioemocionais no percurso acadêmico seja amplamente reconhecida, a escola enfrenta pressões crescentes para cumprir sua função de formação acadêmica. A falta de tempo, recursos, orientações precisas para a formação e as constantes alterações curriculares têm dificultado a capacidade da escola de atender às necessidades de desenvolvimento global dos alunos. Como observado em outros países, as dificuldades de operacionalização e implementação indicam que a aprendizagem socioemocional ainda tem um longo caminho a percorrer para se consolidar como uma realidade nas escolas atuais (Adelman; Taylor, 2000).

À medida que cresce a compreensão dos efeitos do contexto social no desenvolvimento dos jovens, o ambiente educativo se torna um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento global e integrado dos alunos. Nesse sentido, considerando que as competências socioemocionais estão intimamente ligadas ao sucesso acadêmico, as escolas precisam focar seus esforços na coordenação e na integração entre as diversas áreas, incluindo a socioemocional, para otimizar o potencial dos alunos e ajudá-los a alcançarem sucesso tanto na escola quanto ao longo da vida.

Alguns autores argumentam que o desenvolvimento de competências não pode ter um caráter meramente prescritivo e "enciclopedista", dissociado da experiência emocional e intelectual que qualquer aprendizagem exige. Dessa forma, apenas uma estruturação coerente e transversal da educação possibilitará aos alunos uma apropriação crítica e reflexiva do conhecimento e o desenvolvimento das

suas competências (Patto, 2000).

Outros autores defendem que a sociedade não pode atribuir exclusivamente à escola a função de educar os cidadãos; é necessário um esforço concentrado entre a escola e outras instituições da sociedade para promover um avanço significativo no desenvolvimento dos alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis no futuro (Perrenoud, 2004).

Diante desse contexto, as propostas de formação de competências socioemocionais não promovem, como alegado, o desenvolvimento pleno dos indivíduos, mas, de fato, visam desumanizá-los ao sujeitar não apenas seu pensamento, mas também suas emoções a um controle externo. Essa abordagem é considerada essencial para perpetuar o sistema capitalista. Destarte, os interesses da classe trabalhadora se opõem a qualquer iniciativa que busque essa desumanização. Como Oscar Wilde (1983) expressou, é de se esperar uma reação de insatisfação e rebeldia por parte do trabalhador explorado e oprimido pela burguesia, pois somente essa reação pode ser considerada saudável em uma sociedade doente.

Observa-se que a formação humana é um processo complexo e contínuo que envolve diversos aspectos do desenvolvimento do ser humano, desde o nascimento até a idade adulta. Esse processo é influenciado por uma série de fatores, como o ambiente familiar, social, cultural e econômico, e é fundamental para a construção da identidade e das capacidades individuais. Começa desde os primeiros momentos de vida, quando o bebê interage com o mundo ao seu redor e começa a desenvolver suas habilidades motoras, cognitivas e sociais. Nessa fase, a relação com os pais e cuidadores desempenha papel fundamental, pois é por meio dela que a criança começa a aprender sobre si mesma e sobre o mundo.

Vygotsky (1999, p. 56) afirma que “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”; e os outros são investidos de significação afetiva. De acordo com esse autor, a história da criança e de sua família precisa ser traduzida em linguagem, em símbolos que possibilitem a apropriação, a significação e a transformação da própria experiência. Ele aborda a formação humana a partir da aprendizagem e do desenvolvimento humano, enfatizando a importância das interações sociais e do contexto cultural na formação das habilidades cognitivas e na construção do conhecimento.

Vygotsky (1999) destaca ainda que, ao longo da infância e da adolescência, o

desenvolvimento humano atravessa várias etapas cruciais, como a aquisição da linguagem, o desenvolvimento da capacidade de pensamento abstrato e a construção de relações sociais mais complexas, dentre outros processos. Cada fase é marcada por um intenso aprendizado e pela construção da identidade, na qual a influência do meio social e as experiências vividas desempenham um papel fundamental.

Por mais que não tenha estruturado o desenvolvimento humano em estágios rígidos, como fez Piaget, a teoria sociocultural de Vygotsky sublinha a importância determinante do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo da criança. Dentro dessa perspectiva, é possível identificar alguns conceitos-chave que ilustram fases ou marcos importantes na teoria vigotskiana, como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a mediação simbólica, que refletem a dinâmica contínua entre o indivíduo e o ambiente social.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mais cedo ou mais tarde, mas que atualmente estão em estado embrionário (Vygotsky, 1991, p. 97).

O referido autor descreve a ZDP como o espaço entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ela pode realizar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais capaz. Esse espaço representa as habilidades que estão em desenvolvimento: ainda não totalmente maduras, mas com potencial para se desenvolverem com o suporte adequado.

Vygotsky (1999) compara essas habilidades em desenvolvimento a um estado embrionário, sugerindo que, assim como um embrião se desenvolve para se tornar um organismo completo, as habilidades na ZDP têm o potencial de se tornarem plenamente desenvolvidas com o apoio adequado. Essa perspectiva evidencia a importância das interações sociais e da instrução na promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças, mostrando como o ambiente social pode influenciar o desenvolvimento das habilidades mentais.

A teoria de Vygotsky (1999) sobre o desenvolvimento humano pode ser sintetizada da seguinte forma:

- Nível de Desenvolvimento Real: refere-se ao nível de desenvolvimento que a criança consegue alcançar sozinha, sem a ajuda de um adulto ou a

colaboração de colegas mais experientes.

- **Nível de Desenvolvimento Potencial:** é o nível de desenvolvimento que a criança pode atingir com a ajuda de outros. Trata-se das tarefas que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas que pode realizar com o suporte adequado.
- **Mediação:** Vygotsky defende a importância da mediação, ou seja, a influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento da criança. A mediação ocorre por meio da linguagem, da interação com outras pessoas e da utilização de ferramentas culturais.
- **Desenvolvimento da Fala e do Pensamento:** Vygotsky destaca a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo da criança, argumentando que o pensamento e a linguagem são inicialmente independentes, mas se tornam interdependentes à medida que a criança se desenvolve.

Vygotsky (1999) atribui ênfase à interação social, à linguagem e à cultura no desenvolvimento humano, destacando que a formação é um processo complexo que ocorre em um contexto social e cultural específico.

Na idade adulta, a formação humana continua, embora de forma mais sutil. Nesse período, a pessoa prossegue no desenvolvimento de suas habilidades e na construção de sua identidade de maneira mais consolidada. A formação profissional e a inserção no mercado de trabalho desempenham papel essencial nessa fase, influenciando diretamente a forma como o indivíduo se relaciona com o mundo e com os outros.

No contexto educacional, surgem diversas iniciativas e redefinições com o objetivo de formar cidadãos proativos, empreendedores e empoderados. Essas mudanças levantam questões sobre um dilema fundamental do trabalho educativo: deve-se focar na produção de resultados ou na formação integral do ser humano? Qual deve ser o direcionamento do trabalho docente?

No Brasil, diversos autores e pesquisadores da área educacional, como Saviani, Libâneo e Freire, discutem a questão da formação de professores e as políticas educacionais, mostrando a importância da formação intelectual dos docentes e a necessidade de evitar uma neutralização ideológica que comprometa a formação integral dos alunos.

Para Libâneo (2004, p. 10), por exemplo, “a formação de professores é,

simultaneamente, reflexão teórica e intervenção prática, pois não há reflexão verdadeira que não seja crítica e prática, nem ação verdadeira que não seja informada e guiada por uma reflexão crítica”.

Nesse sentido, é evidente que as competências socioemocionais, conforme delineadas pela BNCC, não atendem de maneira satisfatória às exigências de uma formação humana integral no contexto neoliberal contemporâneo. Esse modelo, ao enfatizar a adaptabilidade e a resiliência individual, alinha-se predominantemente aos interesses do mercado, negligenciando a necessidade de promover uma formação crítica e reflexiva.

Ao priorizar habilidades que favorecem a conformidade e a eficiência, o modelo compromete o potencial emancipatório da educação, reduzindo-a a um instrumento de adequação ao *status quo*, em detrimento de seu papel transformador. Autores como Freire, Giroux e Saviani argumentam que uma educação verdadeiramente emancipadora deve capacitar os alunos para que questionem e transformem a realidade social. No entanto, a abordagem reducionista das competências socioemocionais impostas pela BNCC compromete essa missão, limitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e a capacidade de engajamento ativo na transformação social. Essa lacuna denota a necessidade urgente de reavaliar as diretrizes educacionais para promover uma formação integral que valorize não apenas as competências técnicas e adaptativas, mas também o pensamento crítico e a ação coletiva, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DA BNCC E DAS FINALIDADES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A BNCC surge como uma tentativa ambiciosa de uniformizar o ensino no país, propondo um currículo que abrange tanto competências cognitivas quanto sociais e emocionais (Brasil, 2017). Contudo, a implementação das competências socioemocionais, apesar de ser uma iniciativa inovadora, enfrenta diversos desafios e críticas no cenário educacional atual.

As competências socioemocionais são definidas como habilidades relacionadas com a gestão das emoções, o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e a capacidade de enfrentar adversidades. De acordo com Zins *et al.* (2004), o desenvolvimento socioemocional está intrinsecamente ligado ao sucesso acadêmico, o que justifica a inclusão dessas competências na BNCC.

Entretanto, a proposta de integrar competências socioemocionais ao currículo escolar não está isenta de controvérsias. Um dos principais pontos de debate reside na operacionalização dessa integração em um sistema educacional já sobrecarregado. A falta de tempo, de recursos e de formação adequada dos professores para lidar com essas novas demandas são obstáculos significativos (Adelman; Taylor, 2000). Dessa forma, a implementação dessas competências exige mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, o que representa um desafio considerável, especialmente em um contexto marcado por desigualdades regionais e institucionais.

Além dos desafios práticos, há um debate teórico sobre a real eficácia e a necessidade de a escola assumir integralmente o papel de desenvolver competências socioemocionais. Segundo Perrenoud (2004), a responsabilidade pelo desenvolvimento socioemocional dos cidadãos não pode recair exclusivamente sobre a escola, sendo necessário um esforço colaborativo com outras instituições sociais. Essa perspectiva sugere que, sem um apoio e envolvimento mais amplo da sociedade, as escolas podem ter dificuldades em promover o desenvolvimento socioemocional efetivo de seus alunos.

Ao propor um currículo transversal que inclui competências socioemocionais na BNCC, com o objetivo de uma formação integral dos estudantes, Del Prette e Del Prette (1999) enfatizam que a educação integral deve promover o desenvolvimento completo dos alunos, abarcando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Os

autores defendem que a escola deve preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, desenvolvendo habilidades que lhes permitam interagir de maneira eficaz e ética. Contudo, a eficácia dessa abordagem está condicionada à capacidade das escolas de superar os desafios mencionados e implementar práticas pedagógicas que realmente integrem essas competências de forma significativa e contextualizada.

Entretanto, a implementação dessas competências enfrenta obstáculos consideráveis. A formação docente é uma área crítica que requer investimentos substanciais. De acordo com Freire (1996), os professores devem ser preparados para atuarem como facilitadores da aprendizagem, capazes de promover a autonomia e o pensamento crítico nos alunos. Sem a devida formação, os educadores podem não estar devidamente capacitados para integrarem, de maneira eficaz, as competências socioemocionais no currículo escolar.

Outro desafio relevante é a disponibilidade de recursos pedagógicos adequados. Para Adelman e Taylor (2006), a falta de tempo, recursos e formação adequada dos professores consiste em um entrave significativo para a implementação de novas demandas educacionais. Nesse sentido, a inclusão de competências socioemocionais exige materiais didáticos específicos e metodologias adequadas, que usualmente estão ausentes nas escolas públicas brasileiras.

Para que a proposta da BNCC seja efetivamente implementada, é imprescindível uma articulação mais robusta entre a escola e a sociedade. Bronfenbrenner (1996) sugere que o desenvolvimento dos alunos é moldado por múltiplos sistemas de interação, incluindo a família, a comunidade e a sociedade em geral. Assim, a escola não pode atuar de forma isolada; é necessário o apoio e a colaboração de todos os setores da sociedade para criar um ambiente de aprendizagem que realmente favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em síntese, embora a BNCC avance ao incluir competências socioemocionais em seu currículo, sua eficácia está condicionada a um compromisso mais profundo e abrangente com a formação integral dos alunos, envolvendo todos os setores da sociedade. Sem essa abordagem integrada e crítica, as políticas educacionais correm o risco de perpetuar as desigualdades e limitações já presentes no sistema educacional brasileiro.

3.1 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: BASE CONCEITUAL PROPOSTA NA BNCC

Nesta pesquisa, considera-se a importância de compreender que, no Brasil, a BNCC incorporou as competências socioemocionais como parte integrante do currículo escolar. Dessa forma, é essencial identificar as finalidades dessas competências à luz do neoliberalismo e do capitalismo. Para tanto, essa identificação inicia-se pelas finalidades propostas na BNCC, que ressalta a relevância dessas competências para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentarem os desafios da vida pessoal, acadêmica e profissional.

Ao longo da educação básica, as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC visam garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC define competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, com o objetivo de resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017).

Ao estabelecer essas competências, o documento reconhece que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017, p. 8), alinhando-se, assim, à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas desse nível de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas competências estão articuladas na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.

Conforme os termos da BNCC, as competências gerais são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 28).

As competências socioemocionais estão integradas em todas as dez competências gerais mencionadas. Desde 2020, todas as escolas no Brasil são obrigadas a incorporar essas competências em seus currículos, como estabelecido pela BNCC (2017). Dessa forma, para atender a essa demanda, é fundamental um entendimento mais aprofundado sobre a educação socioemocional.

Ainda segundo a BNCC, alguns pontos cruciais devem ser trabalhados no cotidiano escolar com os estudantes, dentre os quais destacam-se:

1. Desenvolvimento pessoal: as competências socioemocionais visam promover o autoconhecimento, a autoestima e a autonomia dos alunos, contribuindo

para o desenvolvimento de uma identidade saudável e equilibrada.

2. Relações interpessoais: essas competências têm como objetivo desenvolver a capacidade dos alunos de se relacionarem de forma saudável e respeitosa com os outros, promovendo empatia, cooperação e resolução de conflitos.
3. Desenvolvimento acadêmico: A BNCC reconhece que as competências socioemocionais são fundamentais para o sucesso acadêmico, uma vez que contribuem para a motivação, a concentração e a capacidade de aprendizagem dos alunos.
4. Preparação para o mundo do trabalho: as competências socioemocionais são essenciais para o êxito profissional, pois promovem habilidades valorizadas no mercado de trabalho, como comunicação, colaboração e pensamento crítico.

Além disso, as competências socioemocionais devem contribuir para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, favorecendo o bem-estar e a motivação tanto dos alunos quanto dos professores. Ao desenvolver habilidades como concentração, colaboração e resolução de problemas, os estudantes tornam-se mais aptos a participarem ativamente das atividades escolares e a alcançarem melhores resultados acadêmicos.

As competências socioemocionais são indispensáveis para a formação integral dos alunos. Elas não só contribuem para a prevenção de problemas sociais como bullying e violência, mas também são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Para que essas competências sejam efetivamente desenvolvidas, é crucial que haja investimentos em formação docente e recursos pedagógicos adequados, promovendo uma educação que vá além dos conteúdos acadêmicos e que forme cidadãos completos e conscientes (Brasil, 2017, p. 22).

A princípio, pode parecer evidente que um aluno emocionalmente instável ou socialmente isolado tende a apresentar um desempenho escolar inferior ao de seus colegas. Seria suficiente, então, o professor incorporar as competências socioemocionais nas aulas para que essa situação mude de forma efetiva? Não é tão simples assim. De acordo com Abed (2014, p. 59), há, de fato, a possibilidade de direcionar, por meio do professor, as capacidades afetivas dos alunos, desde que se siga uma abordagem pedagógica baseada em mediação da aprendizagem, dando preferência a "[...] ações concretas que o professor deve planejar e executar para

que esses objetivos atinjam os alunos, gerando, assim, a reciprocidade, ou seja, o engajamento do aluno no processo". No entanto, isso não significa que as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais dependam exclusivamente do professor.

Ao contrário, como bem aponta um estudo da OCDE (2018), aspectos como currículo, gestão escolar, formação de professores, avaliação, recursos e práticas pedagógicas são dimensões institucionais que devem enfatizar as competências socioemocionais em diversos contextos de aprendizagem, como escola, família, comunidade e trabalho. Para oferecer essas competências de forma eficaz e intencional, a escola precisa promover contribuições diretas por meio de práticas pedagógicas e trabalho em equipe; lidar com fatores ambientais, como espaço, recursos e segurança; e incentivar políticas educacionais, como a revisão curricular e a formação contínua de professores.

3.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: PROBLEMÁTICAS CURRICULARES

Ao discutir currículo, é fundamental mencionar Freire (1996), cuja visão compreende o currículo como um elemento que responde a perspectivas político-ideológicas, comprometendo-se com uma teoria e prática educacional tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Segundo Freire (1983), o currículo possui um propósito educativo orientado por uma perspectiva crítico-transformadora (Saul, 2008). Ele é entendido como um conjunto de práticas socioculturais que se entrelaçam em diferentes instâncias e momentos, tanto no espaço escolar quanto no extraescolar, no contexto de uma educação emancipatória.

Para Freire (1983), o currículo deve ser construído a partir de uma pedagogia crítica, contrapondo-se à prática educativa desumanizadora prevalente. O autor advoga por uma ação educativa comprometida com as populações socialmente excluídas, resultante da análise das necessidades e conflitos vivenciados pela comunidade escolar. O currículo, nesse sentido, deve ser significativo, crítico, contextualizado e transformador, promovendo mudanças concretas na realidade dos sujeitos.

A compreensão do currículo exige, portanto, o reconhecimento de que toda prática escolar está enraizada no contexto social em que se manifesta. Isso inclui as

diferentes dimensões da realidade local, os sujeitos envolvidos, os processos de construção da realidade, bem como as inter-relações entre culturas, saberes, comportamentos e posicionamentos ético-políticos. Destarte, as práticas socioculturais precisam ser articuladas na organização curricular, de modo a promover uma educação verdadeiramente transformadora (Freire, 1983).

Dentre os aspectos cotidianos de um currículo voltado para uma educação libertadora, destaca-se o momento participativo de planejamento e organização das programações e práticas. Esse processo é essencial para que as intencionalidades político-pedagógicas se tornem coletivamente conscientes e explícitas, revelando os critérios utilizados na seleção dos conhecimentos sistematizados e as metodologias que orientarão o percurso desejado no processo de ensino e aprendizagem.

Freire (1983, p. 80), um dos maiores defensores da educação libertadora, afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Esse pensamento reflete a importância de uma prática educativa que valorize o planejamento coletivo e a participação ativa de todos os envolvidos, rompendo com os programas oficiais estabelecidos de forma autoritária.

O referido autor reforça a necessidade de uma abordagem crítica e participativa, asseverando que “não há saber mais, nem saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1996, p. 19). Essa perspectiva sublinha a importância de valorizar os conhecimentos e experiências de todos os membros da comunidade escolar, promovendo uma educação que seja verdadeiramente democrática e inclusiva.

Em síntese, a educação libertadora propõe um currículo participativo e crítico, no qual a comunidade escolar atua como um sujeito coletivo, capaz de analisar a realidade e planejar atividades curriculares que promovam a construção social e histórica do conhecimento. Esse processo desafia as estruturas tradicionais e autoritárias da educação, promovendo uma prática pedagógica verdadeiramente democrática e emancipadora.

Dentre os aspectos cotidianos do currículo em uma educação libertadora, destaca-se o momento participativo de planejamento e a organização das programações e práticas. É nesse momento que:

[...] os interesses e as intencionalidades político-pedagógicas se tornam coletivamente conscientes e explícitas, revelando os critérios utilizados para a seleção dos conhecimentos sistematizados e as metodologias que

guiarão o percurso desejado no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996, p. 37).

Assim, o planejamento curricular surge como um desafio para a comunidade escolar comprometida com a construção de uma prática educacional crítica. Esse desafio caracteriza-se pelo rompimento com os programas oficiais estabelecidos de forma autoritária, assumindo a comunidade escolar como uma entidade ativa, construtora de sua prática pedagógica. Isto é:

[...] como um sujeito coletivo que, de forma crítica, supera os obstáculos epistemológicos da tradição sociocultural escolar, dispondo-se à análise da realidade imediata em que a comunidade está inserida, tomando decisões e planejando as atividades curriculares pertinentes a essa realidade (Freire, 1996, p. 23).

Entendendo que a construção do conhecimento é uma atividade social e histórica, que emerge da relação dos indivíduos com aspectos significativos e problemáticos da realidade, a aprendizagem acontece por meio de uma demanda cognitiva efetiva para a compreensão das situações vivenciadas. Conforme Vygotsky (1991, p. 57), “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento, capazes de operar somente quando o indivíduo está em interação com pessoas no seu ambiente e em cooperação com seus companheiros”. Assim, para que uma nova forma de conceber e agir sobre um determinado objeto surja, é necessário superar as formas anteriormente utilizadas para analisá-lo.

Esses princípios e procedimentos, fundamentais para a construção de um currículo na perspectiva crítico-emancipatória, devem manter uma coerência político-pedagógica interna nos diversos contextos curriculares, incluindo práticas de sala de aula, reuniões pedagógicas e de planejamento, conselhos de classe e escolares, reuniões com a comunidade, grêmios estudantis, encontros dos educadores com equipes pedagógicas das secretarias de educação, e fóruns de construção das políticas educacionais. Todos esses espaços devem estar comprometidos com a humanização e a transformação social. Segundo Freire (1983), é assim que se viabiliza o “como fazer diferente”.

A prática curricular crítica e contra hegemônica se fundamenta na metodologia de investigação dos temas geradores, conforme abordado por Freire (1983) em sua obra “Pedagogia do Oprimido”. O autor pontua que:

[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem na realidade separada dos homens, mas sim nas relações homem-mundo. Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (Freire, 1983, p. 98).

Ao adotar essa perspectiva, é imprescindível destacar que a prática curricular crítica e contra hegemônica exige rigor metodológico. O conhecimento historicamente sistematizado pelas comunidades científicas não deve ser visto como uma racionalidade instrumental e fundadora, uma técnica que legitima relações de poder enredadas em práticas escolares convencionais. Em contraste, a racionalidade emancipatória inverte essa situação, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos.

Uma das principais críticas à integração das competências socioemocionais no currículo escolar é sua potencial instrumentalização. Em vez de serem valorizadas como componentes essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a sua emancipação, essas competências podem ser vistas como meras ferramentas para aumentar a produtividade e a empregabilidade dos alunos. Há o risco de que, sob uma perspectiva utilitarista, a educação se reduza a um simples treinamento comportamental, que visa docilizar os alunos e prepará-los para aceitar passivamente o que já está estabelecido pelo sistema, em detrimento da formação crítica, ética e cultural necessária para a cidadania plena.

Gentili e Alencar (2001) afirmam que o neoliberalismo exerce uma influência negativa sobre a educação ao submetê-la à lógica do mercado. Para esses autores, o neoliberalismo

[...] ameaça a educação ao submetê-la à noção de que só a empresa e o lucro movimentam a sociedade. [...] A escola passa a ser um negócio e o ensino público, agonizante, vai fazendo parcerias crescentes que o subordinam às necessidades dos donos das indústrias e do capital (Gentili; Alencar, 2001, p. 103).

Além disso, a ênfase excessiva nas competências socioemocionais pode desviar a atenção de questões estruturais mais profundas, como as desigualdades socioeconômicas e a falta de recursos nas escolas. Se não forem abordados esses problemas de forma adequada, a promoção das competências socioemocionais corre o risco de se tornar uma solução paliativa que não enfrenta as raízes dos

desafios educacionais no Brasil. Isso resulta em finalidades educativas que não correspondem às reais necessidades de uma sociedade marcada por desigualdades.

3.3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

O tópico anterior abordou as finalidades das competências socioemocionais previstas na BNCC. Nesta seção, explora-se o contexto do capitalismo, analisando como as emoções valorizadas, como a adaptação ao mercado e a aceitação de trabalho precarizado, alinham-se à perspectiva capitalista de exploração do trabalhador.

Especificamente, a teoria da inteligência emocional ilustra como as emoções são usadas como indicadores de competência social e profissional. Illouz (2010) argumenta que essa teoria associa explicitamente habilidades sociais com sucesso social. De acordo com essa perspectiva, a constituição emocional, embora subjetiva, pode ser avaliada objetivamente e comparada com as capacidades emocionais.

A inteligência emocional pode ser definida como a habilidade de gerenciar as próprias emoções por meio de uma compreensão cognitiva (Illouz, 2010). Embora esse conceito possa ser visto positivamente nas instituições por reconhecer a diversidade da inteligência, ele também pode ser entendido como uma forma de classificação social, criando novas noções de competência e incompetência. Nesse sentido, a inteligência emocional emerge como uma resposta às demandas impostas pelo capitalismo contemporâneo. Essas ideias emocionais são introduzidas nas escolas como soluções para os problemas cotidianos enfrentados nesses ambientes.

Esta pesquisa ratifica as ideias de Young (2007) sobre o papel crucial da escola em fornecer aos alunos conhecimentos profundos que os capacitem a compreender o mundo e a desenvolver novas formas de pensamento, superando suas experiências cotidianas. Segundo Young (2011), quando a escola se concentra apenas na resolução de problemas sociais, econômicos e culturais, é menos provável que essas questões sejam abordadas em sua essência, ou seja, em suas raízes.

O referido autor também observa que os debates contemporâneos sobre políticas curriculares priorizam, no geral, os processos de aprendizagem em detrimento da essência da educação. Isso resulta em decisões curriculares pragmáticas que se concentram no “aprender a aprender” (Young, 2011). Essa

abordagem tende a limitar a capacidade dos alunos de entenderem profundamente os conteúdos, reduzindo a educação a um mero exercício de aquisição de habilidades, em vez de promover uma reflexão crítica e transformadora sobre o mundo ao seu redor.

Em consonância com essa análise, Biesta (2013a) argumenta que a ênfase nos processos de aprendizagem se origina na transformação da linguagem da educação para uma linguagem de aprendizagem. Nos últimos anos, houve uma ascensão significativa do conceito de aprendizagem, refletindo uma tendência de vincular o processo educativo a uma transação econômica. Neste contexto, essa abordagem não consegue captar a complexidade da relação educacional.

Ao reduzir a educação a termos econômicos, sua principal finalidade – a descoberta dos próprios desejos e necessidades – é obscurecida. Esse enfoque utilitário restringe a educação a uma mera troca comercial, na qual apenas questões técnicas e utilitárias são consideradas, em detrimento de um processo educativo mais amplo e formativo.

Desse modo, o conhecimento escolar é muitas vezes percebido como tendo um caráter utilitário, destinado a capacitar os indivíduos a se adaptarem às demandas contemporâneas. O documento “Competências Socioemocionais: material de discussão” (IAS; UNESCO, 2016) enfatiza novas formas de interação com o conhecimento exigidas pelo mundo atual. Complementando essas proposições, as “Diretrizes para a Política de Educação Integral” ressaltam que o conhecimento deve ser utilizado para desenvolver competências que integrem aspectos socioemocionais e cognitivos. De acordo com essas diretrizes, “o aprendizado dos conteúdos disciplinares deixa de ser um fim em si mesmo e passa a contribuir para o desenvolvimento de competências para a vida” (Rio de Janeiro, 2014, p. 22).

Nesse contexto, a expressão competências socioemocionais é empregada para descrever práticas educativas que visam formar indivíduos capazes de atender às demandas do século XXI, desenvolvendo habilidades emocionais e sociais essenciais para o sucesso na vida. O “Relatório sobre Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”, desenvolvido pelo IAS, define essas competências como:

A capacidade de mobilizar, articular e aplicar conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para compreender e gerenciar emoções, estabelecer e alcançar metas, demonstrar respeito e cuidado pelos outros, colaborar em equipe, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar desafios de forma criativa e construtiva (IAS, 2013, p. 22).

Com base nessa definição fornecida pelo IAS, percebe-se não apenas uma diluição da noção de conhecimento tradicional, mas também um resgate da ideia de competência, ampliada para incluir um aspecto psicológico.

O debate sobre a implementação das competências socioemocionais no currículo escolar surge frequentemente como uma solução para os problemas sociais e econômicos enfrentados pelas escolas. De acordo com a OCDE, o objetivo do desenvolvimento dessas competências é formar alunos resilientes. O documento da organização afirma que “alunos resilientes são aqueles que vêm de ambientes socioeconômicos desfavoráveis e alcançam altos padrões de desempenho internacional, levando em conta seu contexto” (OCDE, 2015, p. 3).

No entanto, o uso do conceito de resiliência nas escolas é objeto de crítica. Martineau (1999, p. 11-12 *apud* Yunes; Szymanski, 2001, p. 36) argumenta que “o discurso da resiliência impõe normas prescritas de sucesso escolar e individual para aqueles menos privilegiados e identificados como ‘em situação de risco’”. A psicóloga educacional observa que a ênfase permanece no indivíduo, promovendo o individualismo como a ideologia dominante por trás do conceito de resiliência.

Atualmente, espera-se que os alunos não apenas lidem com a crescente quantidade de informações disponíveis, mas também desenvolvam autonomia e discernimento na tomada de decisões, conforme estabelecido pela BNCC (Brasil, 2017). Nesse sentido, as aprendizagens devem estar alinhadas com as necessidades e interesses dos alunos, bem como com os desafios da sociedade.

Antes mesmo da BNCC, a importância das habilidades e competências socioemocionais já havia sido destacada por diversos movimentos educacionais. O relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors, 1998), elaborado entre 1993 e 1996 por uma comissão internacional em resposta às demandas da UNESCO, estabeleceu os fundamentos da educação para o século XXI. No Brasil, esse relatório influenciou reformas educacionais subsequentes e serviu como referência importante para a evolução das políticas educacionais.

Em março de 2014, o Estado de São Paulo sediou o Fórum Internacional de Políticas Públicas – Educar para as competências do século 21, realizado em

parceria com o IAS, a OCDE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o MEC. Na abertura do evento, Viviane Senna, presidente do IAS, realçou a importância das habilidades socioemocionais para o sucesso acadêmico, citando evidências elaboradas pelo Instituto. O então ministro da Educação, José Henrique Paim, destacou que as competências socioemocionais deveriam ser incorporadas em políticas públicas educativas ambiciosas, e anunciou que o governo sistematizaria e financiaria iniciativas nesse sentido (Fórum Internacional de Políticas Públicas, 2014).

Durante o evento, Viviane Senna também ressaltou a existência de um currículo oculto que já abordava essas competências, mas argumentou que era necessário torná-lo visível e desenvolvê-lo de forma intencional. Ela destacou a importância de resgatar a noção tradicional de educação, não apenas como transmissora de informações e conhecimento, mas também como formadora de valores essenciais para a cidadania, como cooperação, responsabilidade e orientação para resultados.

A OCDE (2015) defende uma abordagem mais ampla para a educação, que visa superar os desafios socioemocionais enfrentados pelos alunos. Essa abordagem entende que famílias, escolas e comunidades desempenham papéis fundamentais na garantia da eficácia dos esforços educacionais. Para a OCDE, é imprescindível repensar as políticas educacionais para melhor atender às necessidades dos jovens e prepará-los para os desafios do século XXI.

No documento “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015), a organização explora quais competências são essenciais para promover o bem-estar e o progresso social. A OCDE argumenta que é necessário desenvolver uma “criança completa”, equipada com um conjunto abrangente de competências tanto socioemocionais quanto cognitivas, para enfrentar os desafios contemporâneos.

É fundamental ressaltar, como bem pontua Biesta (2013b), que a educação, quando concebida como um processo de emancipação, não se realiza apenas em níveis individual ou social. Segundo o autor, “os educadores críticos nos ajudam a ver que não há emancipação individual sem emancipação social” (Biesta, 2013b, p. 30).

Para que um sujeito alcance a resiliência, a independência e a autonomia, é essencial considerar as questões sociais que o envolvem, reconhecendo que estas

têm um impacto direto no desenvolvimento humano. Como discutido no capítulo anterior desta pesquisa, os psicólogos chegaram, nas últimas décadas, a um consenso sobre a análise da personalidade humana por meio de cinco dimensões amplas, conhecidas como os CGF: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional. Estes são construtos latentes identificados por meio de análises fatoriais realizadas em respostas a questionários extensivos. Esses questionários incluem uma ampla gama de perguntas sobre comportamentos, que permitem representar de forma abrangente todas as características de personalidade possíveis em um indivíduo.

A proliferação de reformas curriculares, como argumenta Nóvoa (2017), pode ser em parte explicada pelo fato de que o currículo é uma expressão de um projeto cultural e educacional específico para uma sociedade. Em outras palavras, o currículo é muitas vezes um ideal que não se alinha com a realidade prática. Como observa Sacristán (2013, p. 24), “ao elevar o currículo à categoria de projeto educacional, cria-se uma nítida distância entre discurso e realidade. Nesse ‘abismo teleológico’, é inevitável que a ideia de educação se empobreça”.

Esta pesquisa corrobora essa ideia ao destacar que as funções escolares do currículo vão além da mera seleção de conteúdos. Contudo, a proposta curricular examinada, ao idealizar a função formadora da escola como responsável por resolver problemas sistêmicos, parece desviar-se da realidade da educação brasileira. Ela não consegue atender às necessidades básicas que deveriam ser consideradas.

E mais, a seleção cultural que constitui o currículo não é neutra. Escolher componentes curriculares que formem a base da cultura essencial para a educação obrigatória é um processo complexo e repleto de conflitos, dado que “diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros” (Sacristán; Gómez, 1998, p. 62).

A análise dos documentos revela que as competências socioemocionais são predominantemente centradas no indivíduo. De acordo com essa perspectiva, cada pessoa deve focar em seu próprio desenvolvimento, gerenciando suas emoções e comportamentos, enquanto se negligenciam as condições institucionais, culturais e socioeconômicas que influenciam esse processo. Essa abordagem reforça a tendência contemporânea de individualização.

Em contrapartida, esses discursos fomentam novas formas de conformismo,

incentivando a adaptação dos indivíduos às condições de vida existentes. Dessa forma, outras dimensões estruturadoras da vida social e escolar, que envolvem os contextos relacionais em que a emocionalidade se manifesta, acabam sendo invisibilizadas (Nobile, 2017). Essa invisibilização desconsidera as condições desiguais que permeiam a educação, especialmente no Brasil, e contribui para a perpetuação dessas desigualdades.

3.4 TRABALHO DOCENTE COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

O trabalho docente com as competências socioemocionais consiste em uma abordagem essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas competências abrangem a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções, estabelecer e alcançar metas, demonstrar empatia e manter relacionamentos saudáveis, tomar decisões responsáveis e enfrentar desafios de maneira eficaz. Todavia, a implementação dessa abordagem enfrenta uma série de desafios para os educadores.

Nesse contexto, é importante destacar a relevância do desenvolvimento integral. O foco nas competências socioemocionais amplia a compreensão do crescimento dos estudantes ao reconhecer a importância das emoções e habilidades sociais, além dos aspectos cognitivos. A seguir, serão discutidos alguns dos aspectos fundamentais estabelecidos na perspectiva do trabalho com as competências socioemocionais.

Trabalhar com as competências socioemocionais impõe uma série de desafios para educadores, gestores escolares e demais profissionais da educação. Essas competências abrangem aspectos emocionais, sociais e cognitivos dos estudantes, e sua abordagem visa não apenas ao desenvolvimento acadêmico, mas também ao bem-estar e à formação integral dos indivíduos.

No entanto, essa concepção tem levado a uma sobrecarga das escolas com uma gama diversificada de atividades, impondo aos professores novas responsabilidades que incluem temas como educação ambiental, financeira, sexual, dentre outros. Na maioria das vezes, essas responsabilidades são abordadas de forma normativa e prescritiva, o que pode desviar o foco da socialização do conhecimento. Saviani (2005, p. 198) aponta para essa problemática ao afirmar que:

A natureza da educação fica esclarecida a partir da compreensão da natureza humana. Humanidade e educação são elementos profundamente interligados pelo elo do trabalho. Desta forma, educação é trabalho não material no qual o produto não se separa do ato de produção, por exemplo, a aula.

Saviani (2005) destaca a interligação entre a natureza da educação e a natureza humana, conectando-as por meio do trabalho. Para esse autor, a educação é uma forma de trabalho não material em que o produto não pode ser separado do próprio processo de produção. Para ilustrar essa ideia, ele compara a educação ao ato de dar uma aula, em que o conhecimento transmitido e a experiência educacional são indissociáveis.

Essa perspectiva põe em evidência a importância do trabalho educacional como um processo dinâmico e contínuo, em que o conhecimento é construído e compartilhado de maneira interativa entre educadores e alunos. Saviani (2005) sugere que a educação não é apenas uma atividade intelectual, mas também uma prática socialmente construída, essencial para o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo. No entanto, a sobrecarga de responsabilidades pode ter efeitos prejudiciais sobre os professores, levando ao esgotamento e comprometendo sua capacidade de ensinar de forma eficaz. Essa situação também revela as deficiências estruturais do sistema educacional brasileiro, que não proporciona o suporte necessário aos profissionais da educação.

Portanto, é crucial investir na formação e na valorização dos professores, assegurando que estejam adequadamente preparados para enfrentarem os desafios do ensino contemporâneo. É necessário repensar as políticas educacionais e a estrutura das escolas para garantir que os educadores recebam o apoio indispensável para desempenhar suas funções de maneira eficaz e saudável. Desse modo, é possível promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a inserção das competências socioemocionais na BNCC sob a perspectiva do capitalismo neoliberal, com o objetivo de entender a finalidade dessas competências no currículo da Educação Básica.

A pesquisa permitiu chegar a algumas conclusões significativas. Embora a BNCC tenha surgido em um contexto de reformas educacionais e esforços para melhorar a qualidade da educação no Brasil, especialmente após a CF/1988, que consolidou a educação como um direito social fundamental, sua formulação foi fortemente influenciada por fatores como globalização, políticas neoliberais e orientações de organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial. Essas influências tiveram como objetivo padronizar o ensino e reduzir desigualdades regionais (Brasil, 2017).

O desenvolvimento inicial da BNCC gerou debates intensos entre grupos políticos e educacionais, especialmente em relação à autonomia dos estados e municípios e à inclusão de conteúdos que respeitassem as diversidades culturais e sociais do país. As tensões entre padronização e pluralidade destacaram os desafios da implementação desse documento curricular.

Além disso, as propostas de integração das competências socioemocionais na escola não representam uma inovação radical. Na verdade, elas podem ser vistas como uma atualização das propostas educativas promovidas desde o advento da Escola Nova. Saviani (2008a, p. 9) observa que essas propostas tentaram deslocar “[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico”. Mészáros (2006) também ressalta que, historicamente, a educação tem sido encarregada de minimizar os efeitos da alienação inerente à sociedade capitalista por meio de propostas de educação moral baseadas em valores abstratos, supostamente universais.

A BNCC propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais como parte fundamental da formação integral dos estudantes, que deve abranger todas as suas dimensões – cognitiva, social e emocional. De acordo com esse documento, a formação integral implica que os estudantes sejam capacitados para lidar com suas emoções, estabelecer e alcançar objetivos, demonstrar empatia, construir relações saudáveis e tomar decisões responsáveis (Brasil, 2017).

A BNCC sugere que as competências socioemocionais sejam integradas de

forma transversal no currículo, permeando todas as áreas do conhecimento e práticas escolares. As escolas são incentivadas a criarem ambientes que favoreçam o desenvolvimento dessas competências, por meio de metodologias que promovam "a participação ativa, a reflexão crítica e o trabalho colaborativo" (Brasil, 2017, p. 13).

No entanto, apesar da importância reconhecida das competências socioemocionais, sua implementação na BNCC tem gerado debates. Críticos argumentam que, em um contexto neoliberal, essas competências podem ser usadas para moldar os estudantes de acordo com as demandas do mercado de trabalho, em vez de promover uma educação que valorize também a criticidade e a emancipação. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 274), "o neoliberalismo tende a transformar a educação em uma ferramenta para a adaptação ao mercado, enfraquecendo seu potencial transformador". Assim, há preocupações de que a ênfase na adaptabilidade e resiliência possa favorecer uma educação que privilegia a conformidade e a eficiência, em detrimento da formação de sujeitos críticos e autônomos.

E ainda, o desenvolvimento de uma visão excessivamente otimista da realidade, que ignora ou minimiza os desafios e dificuldades, pode resultar em uma percepção distorcida do mundo. Esse tipo de atitude, ao subestimar os aspectos negativos e complexos da vida, pode comprometer a capacidade crítica e a resiliência necessária para enfrentar adversidades de maneira realista e eficaz.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a educação escolar deve promover essencialmente o desenvolvimento do pensamento teórico, que é aquele capaz de refletir fielmente a realidade (Martins, 2013). Contudo, isso não significa que o desenvolvimento emocional deva ser ignorado ou secundarizado.

As emoções, na natureza, sinalizam se uma situação é favorável ou desfavorável à sobrevivência de um organismo, exigindo uma reação imediata. Para os seres humanos, as emoções são reações instantâneas condicionadas socialmente, respondendo a objetos com significados elaborados e desenvolvidos historicamente. Em uma sociedade capitalista, por exemplo, os trabalhadores podem temer o desemprego, enquanto a burguesia não compartilha desse medo. Na verdade, a burguesia teme a reação da classe trabalhadora à sua situação de exploração. Para controlar essa reação, tenta mascarar a realidade, impedindo os trabalhadores de pensarem criticamente e compreenderem racionalmente o funcionamento da sociedade capitalista. Além disso, busca suprimir as reações

emocionais inevitáveis que essa sociedade provoca, como descontentamento, insatisfação e raiva.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, a classe trabalhadora precisa desenvolver um pensamento crítico para compreender a realidade e expressar emoções autênticas diante dela. Os trabalhadores devem ser capazes de reconhecer sua situação de exploração para se indignar e lutar contra ela. Portanto, as práticas pedagógicas não devem negligenciar as emoções e os sentimentos que os conteúdos escolares despertam. Embora não caiba à escola determinar o que as pessoas podem ou não sentir, ao expressar suas emoções autênticas frente à realidade, os estudantes podem revelar suas verdadeiras compreensões sobre ela, muito mais do que ao simplesmente reproduzirem os conteúdos estudados.

As propostas de formação de competências socioemocionais, ao contrário do que é comumente afirmado, não promovem o desenvolvimento integral dos indivíduos. Em vez disso, elas podem, inadvertidamente, contribuir para a desumanização ao submeter não apenas o pensamento, mas também as emoções dos indivíduos ao controle externo, o que pode ser visto como um meio para garantir a manutenção do sistema capitalista.

Embora as competências socioemocionais propostas pela BNCC representem um avanço significativo na tentativa de integrar o desenvolvimento emocional e social dos alunos ao currículo escolar, é fundamental realizar uma análise crítica dessas diretrizes para compreender plenamente suas implicações e limitações. A ênfase nessas competências, embora bem-intencionada, pode ser interpretada como uma resposta ao contexto neoliberal contemporâneo, que valoriza a adaptabilidade e a resiliência individual em detrimento de uma formação crítica e coletiva. Dessa forma, a abordagem da BNCC corre o risco de marginalizar o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, que são essenciais para a transformação social.

De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um ato de libertação, de modo que capacite os alunos a questionarem e a transformarem a realidade. No entanto, a abordagem das competências socioemocionais na BNCC pode, de forma inadvertida, reforçar uma lógica conformista, ao prepará-los principalmente para se adaptarem às exigências do mercado.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, embora as competências socioemocionais representem uma adição importante ao currículo escolar, sua

implementação deve ser constantemente reavaliada para garantir que não se tornem apenas uma resposta às demandas do mercado neoliberal. É essencial que essas competências sejam abordadas de maneira a promover a emancipação e o desenvolvimento crítico dos estudantes, capacitando-os não apenas para se adaptarem ao mundo, mas também a questioná-lo e transformá-lo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.
- ADELMAN, Howard S.; TAYLOR, Linda. Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. **Journal of Educational & Psychological Consultation**, v. 11, n. 1, p. 7-26, 2000.
- ADELMAN, Howard S.; TAYLOR, Linda. **The School Leader's Guide to Student Learning Supports: New Directions for Addressing Barriers to Learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1947.
- ALTHUSSER, Louis. **Lenin e a filosofia: e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Graal, 1970.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- BASSI, Marina; BUSSO, Matías; URZÚA, Sérgio; VARGAS, Jaime. **Desconectados: Habilidades, educação e emprego na América Latina**. Washington, EUA: BID Educação, 2012.
- BENÍTEZ-MUÑOZ, Juan Luis; FERNÁNDEZ-CABEZAS, María; JUSTICIA, Fernando; JUSTICIA-ARRÁEZ, Ana. Resultados do Programa Aprender a Conviver para o Desenvolvimento da Competência Social e Prevenção de Comportamentos Antissociais em Crianças de Quatro Anos. **Psicologia Escolar Internacional**, v. 32, n. 1, p. 3-19, 2011.
- BIESTA, Gert. Interrompendo a política de aprendizagem. **Revista Poder e Educação**, v. 5, n. 1, p. 4-15, 2013a.
- BIESTA, Gert. **O belo risco de educar**. Porto Alegre: Penso, 2013b.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Tradução: Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 22 set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 22/2019, 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos por natureza e design**. Tradução: Cristina Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CABALLO, Vicente Enrique. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos, 2003.

CABALLO, Vicente Enrique. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos, 2014.

CÂNDIDO, Antônio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1975.

CANTERO, Maria José; BAÑULS, Raquel; VIGUER, Paz. Effectiveness of an Emotional Intelligence Intervention and Its Impact on Academic Performance in Spanish Pre-Adolescent Elementary Students: Results from the EDI Program. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 20, p. 7621, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/ Autêntica, 2014.

CHIARO, Luigi. **Estado e políticas educacionais: uma análise sobre o conceito de cidadania em textos escolares após a promulgação da Constituição Federal de 1988**. Curitiba: UTP, 2007.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **What is Social and Emotional learning?** 1994. Disponível em: <https://casel.org/>.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura Popular e Modernidade**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

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

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 1998.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Brasília: MEC, 2020.

DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P.; DYMICKI, Allison B.; TAYLOR, Rebecca D.; SCHELLINGER, Kriston B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, jan./fev. 2011.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, p. 183-196, 2001.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Educar para as competências do século 21, 2014, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Edipucrs, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. A mercantilização da educação e da formação do educador. *In*: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Formação de professores, políticas educativas e trabalho pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GENTILI, Pablo A. A. Educação, sociedade e política no Brasil dos anos 90. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo A. A.; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1971.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere (Vol. 6)**: Literatura. Folclore. Gramática. Apêndices: variantes e índices. São Paulo: Cultura, 2013.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: educação na era da insegurança. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 77-105, 1999.

ILLOUZ, Eva. **O amor nos tempos do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Educação para o Século 21**. 2011. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 20 maio 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Relatório sobre Desenvolvimento de Competências Socioemocionais**. São Paulo: IAS, 2013.

JACOMINI, Marlene. **A Base Nacional Comum Curricular**: implicações para a autonomia docente e a educação crítica. São Paulo: Educação Crítica, 2018.

KEYNES, John Maynard. **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1936.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. São Paulo: SENAC, 1995.

LEITE, Márcia. A diversidade cultural e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Brasileira**, v. 36, n. 2, p. 100-115, 2020.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução: Horácio A. A. Sabino. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola e a gestão democrática**: tensões e contradições nas reformas educacionais. São Paulo: Vozes, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Maria. **Educação e sociedade**. São Paulo: Editora X, 2004.

MARTINS, Sheila Teixeira. **Rorschach**: introdução ao método e psicodiagnóstico. São Paulo: Vetor, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1848.

McCLELLAND, David Clarence. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOBILE, João. **A educação e seus desafios**. São Paulo: Exemplo, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 166, n. 47, p. 1106-1133, 2017.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Creating Capabilities**: the human development approach. Cambridge, MA: Belknap Press, 2011.

OLIVEIRA, Maria. Educação e mercado: A BNCC e a formação de competências. **Cadernos de Pedagogia**, v. 15, n. 2, p. 89-102, 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Competências para o progresso social**: o poder das competências socioemocionais. Fundação Santillana, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Olhar para a Educação 2018**: Indicadores da OCDE. Paris: OECD Publishing, 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

PEREIRA, Alexandre. A Base Nacional Comum Curricular e suas implicações. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 4, p. 223-240, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento**: equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Documento sobre competências**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

ROCHA, Cláudia. Desafios e perspectivas na implementação da BNCC. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 4, p. 70-90, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

SAUL, Ana Maria. **Currículo em movimento**: política e ação educativa. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: história e política. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Tradução: Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução: Marcos Santarrita. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA, Ana. Padronização curricular e diversidade regional: reflexões sobre a BNCC. **Cadernos de Educação**, v. 32, n. 3, p. 40-55, 2019.

SILVA, João. A implementação da BNCC e seus desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 1, p. 45-67, 2018.

SILVA, Maria da Anunciação. **Educação Socioemocional: desafios e possibilidades na escola**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINÉZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar., 2015.

SOARES, Luiz Carlos. **A influência neoliberal na educação brasileira: políticas de avaliação e gestão empresarial**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 2017.

SOUZA, Maria Cecília. **Políticas Públicas: fundamentos e Implementação**. São Paulo: Atlas, 2006.

SOUZA, Maria Lima. Recursos didáticos para o desenvolvimento socioemocional: uma análise crítica. **Cadernos de Pedagogia**, v. 12, n. 2, p. 34-51, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOUGH, Paul. **Como as crianças aprendem: o papel da garra, da curiosidade e da personalidade no desenvolvimento infantil**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto e Luís Silveira Menna Barreto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WHITAKER, Robert. **Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

WILDE, Oscar. **A alma do homem sob o socialismo**. Porto Alegre: L&PM, 1983.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e controle na sociedade: novas direções para a sociologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o caso para um currículo centrado no conhecimento. *In*: YOUNG, Michael; MULLER, Johan (Orgs.). **Educação, conhecimento e justiça**: diálogo entre o pensamento social e o currículo escolar. Porto Alegre: Penso, 2011.

YU, Liyan; YU, Jane Jie; TONG, Xiuhong. Social–Emotional Skills Correlate with Reading Ability among Typically Developing Readers: A Meta-Analysis. **Education Sciences**, v. 13, n. 2, p. 220, 2023.

YUNES, Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. *In*: TAVARES, José (Org.). **Educação e Resiliência**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-43.

ZINS, Joseph E.; WEISSBERG, Roger P.; WANG, Margaret C.; WALBERG, Herbert J. **Construindo o sucesso acadêmico com base na aprendizagem social e emocional**: o que dizem as pesquisas? Tradução: Roger Santos. São Paulo: Boitempo, 2004.