

Educação Socioemocional e o Novo Ensino Médio: projeto de formação neoliberal para juventude da classe trabalhadora

Antonio Dário Lopes Júnior* e Estefanni Mairla Alves**

Resumo

Este artigo tem como objetivo realizar uma breve análise da iniciativa da Educação Socioemocional e como ela foi efetivada no Estado do Ceará. Trata-se de um estudo de natureza teórica, realizado mediante rigorosa pesquisa bibliográfica. Os dados foram analisados segundo a ótica da ontologia marxiano-lukacsiana. Dentre os principais resultados, destacamos, em primeiro lugar, a forte ligação do capital com a temática, materializada na parceria existente entre o Estado do Ceará e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Em segundo lugar, que a noção de uma educação para as competências socioemocionais promove uma cisão artificial entre os aspectos cognitivos e afetivos, ao passo que retira da emoção sua base material. Ao se vincular ao discurso das competências, atrela-se a Educação Socioemocional aos interesses do mercado, promovendo um retorno às explicações simplistas e individualistas, que restringem o processo de escolarização à personalidade do aprendiz, quando diz respeito a toda uma conjuntura social.

Palavras-chave: novo ensino médio; educação socioemocional; juventude.

Socio-Emotional Education and Brazil's New Secondary Education project: a neoliberal training initiative for working class youth

Abstract

This article aims to achieve a brief analysis of the Socio-Emotional Education initiative and how it was implemented in Ceará's public education system. This is a theoretical study, accomplished through rigorous bibliographical research. The data were analyzed by the authors from the perspective of Marxian-Lukacsian ontology. Among the main results, we highlight, firstly, the strong connection between capital and the theme, materialized in the partnership between the State of Ceará and Instituto Ayrton Senna (IAS). Secondly, the notion of education for socio-emotional skills promotes an artificial split between cognitive and affective aspects, whilst depriving emotion of its material basis. By linking itself to the discourse of skills, Socio-Emotional Education is linked to market interests, promoting a return to simplistic and individualistic explanations, which restrict the schooling process to the learner's personality, when it concerns, instead, an entire social situation.

Keywords: new secondary education; socio-emotional education; youth.

Educación Socioemocional y Nueva Escuela Secundaria: proyecto neoliberal de formación para la juventud de trabajadores

Resumen

El artículo objetiva realizar un breve análisis de la iniciativa de Educación Socioemocional y cómo fue implementada en el Estado de Ceará. Se trata de un estudio de naturaleza teórica hecho con rigurosa investigación bibliográfica.

* Doutor em Educação pela pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7213-9840>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2387841293696521>. E-mail: adlj@academico.ufpb.br.

** Doutora em Educação pela pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio -Ce. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5296-689X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3294529721946278>. E-mail: estefannialves@ufc.br

Los datos fueron analizados desde la perspectiva de la ontología marxiana-lukácsiana. Entre los principales resultados, se destaca, primeramente, la fuerte conexión entre el capital y el tema, materializada en la Asociación existente entre el Estado de Ceará y el Instituto Ayrton Senna (IAS). En segundo lugar, la noción de educación en habilidades socioemocionales genera una división artificial entre los aspectos cognitivos y afectivos, al tiempo que priva a la emoción de su base material. Al vincularse al discurso de las habilidades, la Educación Socioemocional se asocia a los intereses del mercado, promoviendo un retorno a explicaciones simplistas e individualistas, que limitan el proceso de escolarización a la personalidad del educando cuando, de hecho, se trata de toda una situación social más amplia.

Palabras clave: nueva educación secundaria; educación socioemocional; juventud.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva realizar uma breve análise de como, na conjuntura atual da educação pública, o apelo por uma educação para as competências socioemocionais auxiliaria o estudante em sua relação com o mundo — quando, na verdade, aponta para uma espécie de treinamento de determinados comportamentos, voltado mais para as exigências do mercado. Tal tema justifica sua relevância pelo momento atual de defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, em franco ataque com o processo de implementação do “Novo” Ensino Médio, um projeto abertamente neoliberal que esvazia e precariza tanto o trabalho do professor quanto a formação de jovens da classe trabalhadora brasileira.

No aspecto metodológico, seguiremos o modo de investigação desenvolvido e empregado por Marx, conhecido como método dialético, o qual objetiva “traduzir teoricamente a realidade” (Tonet, 2013, p. 112). O método dialético fundamenta-se numa compreensão da realidade, de forma ampla e conectada com os elementos que compõem o objeto que se pretende estudar, levando em consideração a historicidade e a compreensão desta como uma totalidade, não como algo descolado e isolado em uma condição específica. O método dialético de Marx perpassa também a perspectiva da crítica, a qual, segundo Netto (2011), objetiva capturar a lógica existente na realidade.

Optamos pelo estudo bibliográfico como caminho para a realização da pesquisa deste escrito. Esta se mostra como importante maneira de mapear o que já vem sendo discutido em dado campo de estudo. A partir de conhecimentos já sistematizados, o pesquisador empreende análises e discussões, buscando responder o problema do objeto de estudo ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado. Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 68) argumentam que, na pesquisa bibliográfica: “[...] O pesquisador tem a possibilidade de investigar uma vasta amplitude de obras publicadas para entender e conhecer melhor o fenômeno em estudo [...]”. A pesquisa bibliográfica oferece, pois,

relevantes contribuições ao campo de estudo, permitindo o mapeamento e a exploração do que outros pesquisadores estão evidenciando em seus trabalhos.

Referenciados a partir das proposições marxianas de Lukács (2013), ressaltamos a função do complexo da educação, radicado no processo de reprodução social, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade (Lima, 2009). Com efeito, apontamos o papel primordial das instituições formais de ensino (escolas, universidades) no processo de reprodução do ser social, uma vez que essas instituições se configuram como lócus privilegiado para a apropriação dos instrumentos de trabalho e de domínio da conduta humana. Em outros termos, um local que deve permitir a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, ao passo que desenvolve, no candidato à humanidade, novas formas de raciocinar e compreender a realidade de uma forma mais ampla.

Compreendemos a educação, em seu sentido lato, enquanto um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade. Com efeito, o complexo da educação não se resume àquele propiciado dentro do espaço escolar, mas perfaz todas as dimensões da vida do indivíduo dentro da sociedade. Contudo, ao tratar do surgimento da escola e, conseqüentemente, da educação em um sentido estrito, devemos pensá-la como fruto da expansão, tanto quantitativa quanto qualitativa, da divisão social do trabalho, a qual gesta tarefas especiais e formas específicas para a mediação entre os complexos humanos singulares (Lukács, 2013). Em decorrência desse aspecto, mediante os estudos apresentados por Lima (2009), sinalizamos que a educação em sentido estrito visa atender a interesses particulares, e não universais, tendo em vista que aquela se encontra atrelada a questões inerentes à divisão de classes. Dessa maneira, a educação pode ocorrer mediante a tomada de consciência, capaz tanto de fazer frente à alienação proveniente da esfera cotidiana, quanto se converter em perpetuadora da miséria e do processo de automação do homem.

Com isso, estruturamos o artigo situando o conceito de educação socioemocional, vinculado, principalmente, a uma iniciativa do Instituto Airton Senna (IAS), que possui parceria com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) para implementar a Avaliação

Socioemocional. No tópico seguinte, realizamos considerações acerca do Projeto de Vida¹ e das Competências Socioemocionais. Situando-os como exemplos práticos de como o Mercado, através das parcerias público-privadas na educação, com ênfase no exemplo do Estado do Ceará, propõe modelos de formação aos alunos do Ensino Médio voltados para uma preparação de mão de obra que atenda o mercado de trabalho neoliberal, não as demandas e anseios desses jovens. Finalizamos o texto, realizamos considerações sobre como pensar uma proposta de formação integral e democrática, que efetivamente leve em consideração as necessidades de adolescentes e jovens, promovendo um espaço educacional mais rico e uma formação humana que aponte para a emancipação, e não para a mera reprodução do capital.

Educação Socioemocional: Breves Considerações

Smolka et al. (2015) apontam que, nas últimas décadas, as políticas públicas têm sido pautadas pelo ideário de que seria necessário avaliar para identificar o sucesso/fracasso no andamento de projetos, programas, sistemas — de saúde, educação e outros. Para isso, modelos de avaliação instituídos em outros países têm sido adotados, alguns propostos em âmbito mundial, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). No entanto, diversas competências não cognitivas, usualmente ignoradas dos programas educacionais, chamadas de competências socioemocionais (Silva, 2022), agora encontram-se no rol dessas avaliações.

De acordo com Silva (2022), o conceito de competências socioemocionais começou a ser difundido no Brasil em 2011 pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), em um seminário intitulado “Educação para o Século 21”, realizado mediante parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e a UNESCO. Desde então, o IAS tem fomentado a inserção de objetivos de formação de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras, bem como parcerias público-privadas com essa intenção, criando um instrumento avaliativo chamado de Social Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment (Avaliação Nacional Socioemocional ou Não Cognitiva, em tradução livre - SENNA).

O SENNA foi apresentado no relatório intitulado: “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, de autoria

¹ Descrito como um princípio específico do Ensino Médio, parte constitutiva do conceito de formação integral e estratégia pedagógica, pela Resolução 3/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), e como uma das competências gerais da Educação Básica pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Jakimiu; Sousa Jr. 2013).

de Daniel Santos e Ricardo Primi (2014). O relatório aponta a necessidade de pensar as competências socioemocionais, uma vez que estas apresentam uma íntima relação com as profundas transformações no mundo contemporâneo, marcado pela revolução tecnológica e pela necessidade de mudanças nos sistemas de ensino. Nesse contexto, professores e alunos não seriam mais considerados como meros receptores e transmissores do conhecimento existente, mas demandados a desenvolver a habilidade de construir parte do conhecimento e adaptar os existentes às novas demandas do setor produtivo da sociedade. Deveriam, ainda, estar aptos a lidar com situações e culturas diferentes, bem como se autorregular frente aos novos desafios do século XXI.

Assim, os autores apontam que a escola, na configuração atual, não estaria preparada para se adequar às necessidades dos novos tempos nem atenderia a demanda dos alunos. Contudo, mesmo assim, continua sendo um dos vetores para o desenvolvimento dos atributos socioemocionais associados ao sucesso (Santos; Primi, 2014). No intento de responder esses novos questionamentos, os autores apontam que: “O Relatório Delors (UNESCO, 1996) é um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios e sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (i) Aprender a Conhecer, (ii) Aprender a Fazer (iii) Aprender a Ser, e (iv) Aprender a Conviver” (Santos; Primi, 2014, p. 14). Uma proposta que a princípio pode parecer uma preocupação humanista e socialmente responsável, mas que na verdade não passa de uma concepção tecnicista e voltada as necessidades do capital em crise (Ramos, Magalhães, 2022).

Dessa forma, evidenciamos a ligação entre a discussão das competências socioemocionais e as propostas vinculadas aos “quatro pilares da educação” de Delors (1996). Pilares que, conforme amplamente denunciado por Duarte (2014), trazem efeitos deletérios para a prática docente, tendo em vista que a secundariza, em detrimento da livre iniciativa do aluno.

Ancorados em uma perspectiva tecnicista, Santos e Primi (2014) apontam que a formação de competências socioemocionais contribuiria para que a escola desenvolvesse diversas atividades, incluindo a redução de gastos públicos, a pobreza, a desigualdade social e a eliminação de várias formas de violência. Embora os resultados apresentados possam parecer

interessantes, os autores acabam alocando na escola, ou na formação das pretensas competências socioemocionais, uma responsabilidade que não é dela.

Os aspectos históricos e sociais são relegados a segundo plano em favor do individualismo, em que o sucesso ou o fracasso acabam por serem “escolhas” individuais. Evidencia-se assim a lógica pós-moderna e a pedagogia das competências, que acaba gestando uma “inversão idealista” da realidade social, uma vez que, de um “elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido” (Saviani, 2013, p. 229). Em outros termos, ao invés de a escola ser entendida enquanto parte da estrutura social, ela é vista enquanto determinante dessa mesma estrutura, como se, por ela mesma, tivesse condição de acabar com todas as mazelas sociais

Uma segunda problemática presente no relatório se refere ao apelo a um consenso, no campo da psicologia, no que tange os estudos sobre a personalidade, bem como a cisão feita entre emoção e razão. No que tange ao primeiro aspecto, os autores afirmam que:

Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: **Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional**. Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter (Santos; Primi, 2014, p. 15, grifo do texto).

No entanto, concordando com o que é apontado por Smolka et al. (2015), percebemos que tal noção de consenso, no campo da psicologia, se torna questionável. A noção de competência socioemocional, a princípio, descartaria a intrínseca relação entre emoção e cognição, uma vez que o SENNA surgiria de aspectos não mensurados no PISA. Além disso, é importante frisar que não há na psicologia consenso nem sobre o conceito de personalidade nem de avaliação deste aspecto. Cada matriz teórica (Histórico-Cultural, Psicanálise, Teoria Comportamental, Gestalt etc.) trata de formas distintas a estruturação da psique humana.

No que concerne ao segundo, destacamos que a justificativa do SENNA, focada na pretensa oposição entre competências cognitivas e socioemocionais, se mostra equivocada.

Seguindo os pressupostos da psicologia histórico-cultural, o psiquismo humano se distingue das expressões dos animais superiores pelo controle voluntário da conduta. Lopes Júnior (2021) aponta que, a partir da idade de transição, ocorre a intelectualização das funções psicológicas superiores: a própria emoção também passa a ganhar contornos racionais. Em outros termos, o controle voluntário das emoções não se contrapõe, mas exige o desenvolvimento do pensamento, o que só é possível a partir da tensão problematizadora proveniente do acesso aos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos.

Ancorado nesse entendimento, Silva (2022) aponta que a educação escolar seria reduzida a um processo de adestramento, que deveria produzir, nos discentes, reações individuais em conformidade com as expectativas sociais do mercado. Portanto, reações estereotipadas, tanto no que se refere ao desempenho intelectual quando no âmbito das reações emocionais e relações interpessoais. Para o autor:

Treinar competências emocionais simulando situações do cotidiano, prescindindo do pensamento, nada mais é do que submeter as emoções ao controle social, externo ao indivíduo, e, portanto, aprisionar as pessoas no seu modo de funcionamento natural, elementar, isto é, impedir que elas se humanizem. Em outras palavras, o treinamento de competências socioemocionais busca cindir artificialmente razão e emoção, fazendo com que cada indivíduo reaja emocionalmente, não necessariamente de acordo com o que pensa sobre a realidade, mas em conformidade com o que se considera socialmente adequado (Silva, 2022, p. 10).

Nessa perspectiva, percebemos um duplo esvaziamento do ser humano e do próprio conhecimento escolar. Em primeiro lugar, as críticas feitas à escola, de que ela não está preocupada com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, se dá pelo imperativo de uma educação imediatista, voltada para as necessidades do mercado. A título de exemplo, na reforma do “Novo” Ensino Médio, as disciplinas voltadas para uma formação humanista foram relegadas a segundo plano. Agora, o desenvolvimento das competências socioemocionais, que atendem a uma lógica utilitarista que visa treinar a expressão das emoções para uma melhor adaptabilidade ao mercado, ganhou centralidade.

Tais questões repercutem em qual proposta de educação é pensada para o jovem da classe trabalhadora. Uma formação neoliberal que, como destaca Trevisol e Almeida (2019, p. 203), se caracteriza por não “ser apenas uma ideologia ou política econômica, é

primeiramente uma racionalidade, que estrutura tanto instituições públicas e privadas como a própria subjetividade.” Dessa maneira, temos uma proposta de Novo Ensino Médio que visa preparar o jovem brasileiro de maneira completamente enviesada para um mercado de trabalho dito competitivo e meritocrata, em que a empregabilidade recai sobre o sujeito, e não sobre a estrutura do capital em crise estrutural.

Educação Socioemocional no estado do Ceará: formação “integral” para os interesses do mercado

É importante destacar que estamos vivendo uma conjuntura política marcada pelo recrudescimento das políticas neoliberais, visto nos diversos ataques sofridos às políticas públicas nos últimos anos. As reformas trabalhistas e da previdência, a lei acerca do Teto de Gastos, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, aprovadas no Governo de Michel Temer, são alguns dos exemplos dos avanços de tais políticas. Evidenciam um franco processo de apropriação do capital desse direito básico e que volta a educação, principalmente dos filhos da classe trabalhadora, a uma formação técnica e esvaziada, pautada por processos educativos fincados nos princípios de competitividade, concorrência e eficiência (Trevisol; Almeida, 2019). Proposta de formação que atende à demanda de um mercado de trabalho que responsabiliza individualmente o trabalhador pela “empregabilidade”, além de negar direitos trabalhistas em favor do lucro do detentor de capital.

É nesse cenário que organismos internacionais como Banco Mundial (WB), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), entre outros organismos nacionais e internacionais, vêm estabelecendo uma agenda neoliberal para a educação básica dos jovens brasileiros.

Nesse contexto, o Ceará é um dos primeiros estados a estabelecer de forma ampla, na educação pública, as parcerias entre instituições de capital privado e as secretarias de educação estadual e municipais. Jakimiu e Sousa Jr. (2024) evidenciam que, desde 1995, a perspectiva de uma educação neoliberal está presente na gestão da educação pública do estado, conforme o documento “Todos pela educação de qualidade para todos”, no qual a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) aponta benefícios da administração privada para formação de professores e projetos no âmbito das escolas públicas.

Atualmente, quase 30 anos depois desse registro, temos diversas empresas e institutos privados que atuaram e continuam atuando diretamente na formação de professores

e estudantes cearenses. Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna são apenas alguns dos exemplos de Parcerias Público-Privadas estabelecidas com a SEDUC-CE, que chegam até as escolas com projetos prontos para aplicar e modificar a formação, o cotidiano escolar e até mesmo o currículo, com a promessa de uma educação que formará alunos preparados para a competitividade do mercado de trabalho.

Entre tantas propostas implementadas, vamos nos deter neste artigo sobre o Projeto de Vida e as Competências Socioemocionais, uma vez que se entrelaçam e promovem uma formação esvaziada do aluno e desvirtuada da finalidade de formação humana e científica dos estudantes. Com programas pré-fabricados e engessados, que pouco levam em consideração os aspectos sociais e culturais da escola e dos alunos, bem como os anseios e necessidades de alunos e professores.

O “Projeto de Vida” é uma proposta que já existe desde antes do “Novo” Ensino Médio. Conforme Jakimiu e Sousa Jr. (2024), já surge alinhado com a Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE). A pesquisa documental dos autores aponta que o termo *projeto de vida* aparece cinco vezes na Resolução 03/2018 do Conselho Nacional de Educação, documento que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e 17 vezes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ou seja, vai ocupando cada vez mais relevância dentro de importantes documentos norteadores da Educação Básica brasileira.

Num primeiro olhar, pinçando apenas o termo, podemos pensar como poderia ser uma proposta interessante aos jovens, um estímulo para um planejamento a longo prazo, uma abertura para uma reflexão sobre o seu “chamado vocacional” e até mesmo para além: a vida laboral, um projeto de vida como indivíduo e cidadão numa sociedade. Contudo, lembremos a que interesse está vinculado esse projeto de vida, que é o do capitalismo global, sob orientação de organismos internacionais com proposta abertamente neoliberal (Jakimiu e Sousa Jr., 2024).

No Ceará, o Projeto de Vida já faz parte do componente curricular de algumas escolas desde 2008, ano de início da implementação das escolas de Ensino Técnico e Tempo Integral, vinculado à implementação do componente curricular chamado de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no qual

O foco é o trabalho transdisciplinar por meio de temáticas transversais e a construção de competências socioemocionais e cognitivas. As principais atividades são a produção de material didático, formação de professores e o

monitoramento das escolas. A disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS) contribui para o aprimoramento das dimensões da cidadania e da preparação para o mundo do trabalho, favorecendo a componente curricular como integradora e indutora de novas práticas (Röwer; Madeira, 2020, p. 277).

O principal responsável por ministrar as aulas desse componente é o Professor Diretor de Turma (PDT), um professor designado para acompanhar a turma de alunos do Ensino Médio ao longo do ano letivo, devendo ser a referência dos alunos e familiares nos mais diversos aspectos do estudante dentro e fora de sala de aula. Segundo o Manual de Orientações das Ações do Professor Diretor de Turma (2014), o PDT

é um professor que assume, em determinada turma, além das funções próprias da disciplina a qual leciona, responsabilidades de intervenção de ações e mediação de relações entre os alunos dessa turma e o núcleo gestor da escola, os demais professores da turma, a comunidade educativa e os responsáveis por esses alunos.

Seu trabalho é multifacetado, dinâmico e ultrapassa as questões puramente pedagógicas, uma vez que deve considerar o emocional como quesito essencial no desenvolvimento do cognitivo — dessa forma, intervém nas atitudes dos alunos, aproximando-se, conhecendo-os, rompendo barreiras relacionais, compreendendo o contexto vivencial de cada um e sugerindo soluções, estratégias e ações para dirimir ou minimizar conflitos a fim de que se sintam seguros para atingirem o objetivo inicial: obter sucesso e aprendizagem em diferentes competências (Ceará, 2014, p. 9-10).

Assim, o PDT deve acolher as demandas dos estudantes (tanto de aprendizagem, quanto afetivas e relacionais), ser uma referência dentro da escola para a sua turma (tanto na relação turma/gestão escolar e vice-versa), realizar busca ativa de alunos, atender ao currículo da formação do Projeto de Vida, atender e buscar a família do aluno quando necessário, entre outras incumbências de ordem burocrática advindas da função.

Dentre o largo espectro de atividades que o PDT passa a ter com a formação da sua turma, passa a fazer parte a identificação e o desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Segundo Marin et al. (2017, p. 92-93, grifos nossos)

O construto competência socioemocional tem sido destacado na literatura pela sua relação com a qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes [...] [no qual] constatou-se que dentre os principais conceitos associados [...] destacam-se a **inteligência emocional** (Frederickson, Petrides, & Simmonds, 2012; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011); a **aprendizagem socioemocional** (Durlak et al., 2011; Santos & Primi, 2014); a **competência social** (Naranjo-Meléndez, 2006; Rendón Arango, 2007); a **competência emocional** (De

Oliveira Pavão, 2003, Goleman, 1995, Pérez-Escoda, Fillela, Bisquerra, & Alegre, 2012), **as habilidades sociais** (Del Prette et al., 2004); **as habilidades socioemocionais** (Abed, 2016); **as habilidades não-cognitivas** (Abed, 2016; Beuchamp & Anderson, 2010; Santos & Primi, 2014); **e a regulação emocional** (Lopes; Salovey; Côté; Beers; Petty, 2005).

Ao longo do texto, as autoras debatem sobre “inteligência emocional” (IE) como um termo que a princípio surge na psicologia, mas que, ao ser cooptado pelo mundo corporativo, adquire ao longo do tempo um viés de responsabilização e culpabilização do indivíduo pela forma de lidar com situações, inclusive de abuso, no local de trabalho. Destacamos como o conceito de IE, para a psicologia, apesar de objeto de alguns estudos ainda, é inconsistente em sua literatura. Já as Habilidades e Competências Socioemocionais englobam “autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas” (Marin et al., 2017, p. 99). Todas essas seriam as características necessárias ao trabalhador do século XXI, que devem ser fomentadas na educação básica desde a infância e intensificadas durante a adolescência.

O Instituto Airton Senna (IAS) é um dos primeiros no Brasil a apresentar proposta de aplicação de instrumentos e técnicas para o desenvolvimento de tais habilidades nas escolas públicas. Desenvolve, então, o programa de avaliação das competências socioemocionais, integrando-as com avaliações cognitivas, buscando associar desempenho acadêmico dos estudantes e tais competências (Marin et al., 2017). Vale ressaltar que essa proposta recebeu duras críticas da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação (ANPED) em 2014 e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) em 2015. Ambas as associações evidenciam que o projeto de avaliação das competências socioemocionais se configura numa forma de exame que aponta para o:

retorno às explicações simplistas, biologizantes, medicalizantes e, sobretudo, individualistas que não compreendem o processo de escolarização como transcendente ao papel das dimensões pessoais do aprendiz. Além disso, visariam à padronização de um tipo de aluno ideal ou padrão. Para Smolka et al. (2015), tal avaliação pode, inclusive, produzir efeitos contrários aos proclamados, ampliando os riscos de estigmatização de alunos cujas competências não correspondam às previamente estipuladas (Marin et al., 2017, p. 99).

Destacamos que no Ceará, desde 2017, a iniciativa passou a ter como profissional participante o/a psicólogo/a. Ressalta-se que a contratação desses profissionais seria em

atenção a uma das reivindicações da greve de professores de 2015, uma vez que tanto professores quanto alunos reconheciam a necessidade do profissional na escola. Alves et al. (2018) retratam que, no processo de apresentação dos profissionais de psicologia nas escolas, chegavam demandas tanto dos professores quanto dos alunos. Entre as demandas dos alunos, destacavam-se questões ligadas à saúde mental (queixas de ansiedade, depressão, automutilação e ideação suicida), bem como a necessidade da criação de espaços para debates sobre gênero, sexualidade, *bullying*, violência, racismo, entre outros, por serem temas que os jovens reconheciam como importantes tanto para sua formação acadêmica, mas principalmente para seu bem-estar e formação pessoal e cidadã (ALVES et al., 2018).

Neste momento, ressaltamos como tal proposta se mostra completamente alinhada a uma formação neoliberal e não democrática para nossos jovens. Estes sabem reconhecer suas necessidades e as de sua comunidade escolar, encontram espaço para reivindicar junto a professores e outros profissionais; porém, não são plenamente ouvidos e atendidos. A ideia proposta na educação socioemocional é uma falsa atenção à formação dos nossos jovens. A principal deformação é empurrar questões que são sociais e culturais para um espectro pessoal, a ser trabalhado e desenvolvido de forma individual, cada um por si. Uma marca clara da educação neoliberal que prega a falácia da meritocracia (se o aluno não rende o suficiente ou não se sente bem no ambiente escolar é porque não se dedica o suficiente) e que fomenta uma formação individualizante e desconectada da realidade em que o aluno vive.

Os principais argumentos defendidos pelo Novo Ensino Médio (NEM) é ser a melhor opção para uma “formação integral” para nossos jovens, alinhada com os desafios do mercado de trabalho contemporâneo. Não por acaso, termos como *empreendedorismo*, *resiliência* e *adaptação ao novo* são vistos com frequência tanto no texto da legislação (Base Nacional Comum Curricular, o próprio texto do NEM) como no material didático dos itinerários formativos e das atividades de Educação Socioemocional. São termos que refletem essa perspectiva do empresariamento da educação. Termos do mundo corporativo passam a fazer parte da educação básica, que se volta eminentemente para uma educação neoliberal (Trevisol; Almeida, 2019).

Dentre as missões a ser empreendida pelo adolescente, no seu processo de desenvolvimento, uma das mais complexas é a escolha profissional, a decisão de uma carreira que proverá seu sustento e que seja condizente com seus desejos, suas habilidades e as

oportunidades que podem lhe ocorrer (Xavier; Nunes, 2015). A perspectiva de elaboração de um projeto de vida poderia ser bastante profícua, se não se limitasse a atribuir unicamente a empregabilidade do jovem a seu esforço pessoal, não levando em consideração toda a sociabilidade capitalista que, no seu metabolismo, demanda uma massa de reserva em desemprego. E que, na sua versão mais atual, aponta para a “uberização do trabalho”² como uma alternativa para pessoas resilientes, empreendedoras e que se adaptam aos novos desafios.

Desde 2011, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que os mais jovens estão vulneráveis não apenas ao desemprego, mas também ao subemprego e às relações de trabalho de maior exploração (Reis; Gelsleichter; Alves, 2017). De lá para cá, a situação não mudou muito. Inclusive, durante o período da pandemia de COVID-19 (2020-2022), piorou consideravelmente, restando para jovens, principalmente da periferia, o trabalho como entregador, na maioria das vezes vinculada a aplicativos, que não oferecem segurança em relação a direitos trabalhistas.

É nesse cenário que a educação socioemocional do NEM se estabelece. Numa realidade de escassez de oportunidades e perda de direitos trabalhistas, aponta que, mediante uma formação baseada em competências socioemocionais, esses jovens estariam aptos para lidar com tais desafios. Uma solução individual para um problema estrutural do capital. A insatisfação dos estudantes com essa proposta pode ser observada, por exemplo, na falta de interesse em participar pelas atividades do NTPPS (entre as quais está o Projeto de Vida), como surge nos depoimentos de professores de uma escola de Baturité no Ceará: “para muitos alunos existe a não participação [...] muitas vezes os alunos não se dedicam, não se interessam” (Röwer; Madeira, 2020, p. 281-282). O motivo dessa não participação e desinteresse dos alunos pode ser entendido como uma maneira de resistência a esse projeto, que esvazia a formação e não oferece possibilidades para compreensão e enfrentamento da realidade encontrada.

² “É uma derivação do nome da plataforma de transportes Uber, é empregado como um processo no qual as relações de trabalho são cada vez mais individualizadas e invisibilizadas, sendo o assalariamento e a exploração cada vez mais encobertos. Apresentado como uma espécie de generalização e espraçamento de características estruturantes da vida de trabalhadores da periferia, que transitam em uma trajetória de instabilidade e ausência de identidade profissional, permeados por insegurança e pela falta de redes convencionais de proteção” (Antunes, 2020, p. 68).

A pesquisa de Jakimiu e Sousa Jr. (2024, p. 20-21) corrobora com essa nossa perspectiva, uma vez que os autores, ao realizarem um levantamento com 84 alunos de nível médio de Fortaleza, encontraram dados que apontam como a proposta do NEM não atende às necessidades das juventudes:

Observando os dados compilados por meio das respostas coletadas, observa-se que após concluir o ensino médio, 58,4% planejam trabalhar, 14,3%, planejam fazer um curso técnico e 27,3% planejam cursar o ensino superior. Os resultados da pesquisa indicam que para as juventudes o ingresso no mundo do trabalho é fator decisivo, evidenciando a dimensão de classe que marca nas juventudes brasileiras a necessidade de trabalhar. [...] Dentre as perspectivas de trabalho apresentadas, 20, 2% pretendem trabalhar como servidores públicos, 36,9% pretendem trabalhar como autônomos, donos do próprio negócio, 1,2% pretendem trabalhar no negócio da família e 41,7% pretendem trabalhar em emprego formal com carteira assinada. Vale destacar que ao se somar a quantidade de estudantes respondentes que têm como explícito objetivo o emprego formal com carteira assinada, com o quantitativo que visa o serviço público chega-se a larga maioria de 52 respondentes (61,9%) de jovens que almejam segurança financeira na vida profissional.

Constata-se assim o descompasso entre o que os defensores do NEM apontam — uma proposta de formação condizente com as necessidades das juventudes atuais — e o que as próprias juventudes planejam e reivindicam. Compreendemos que uma educação que aponte para a emancipação reconheça e valide as opiniões, aspirações, planos e sentimentos dos estudantes não passa pela premissa apontada pelo NEM ou pela Educação Socioemocional. Uma educação que aspira a uma formação que aponta para a apropriação da riqueza da produção científica, cultural e artística da humanidade passa por reconhecimento dos sujeitos e validação das suas demandas, bem como para o reconhecimento da realidade, para que possam ser construídas coletivamente alternativas aos problemas enfrentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos como objetivo principal deste texto realizar uma breve análise de como a proposta da Educação Socioemocional, amplamente presente nas políticas educacionais para a educação básica atuais, se coloca como um aspecto inovador de promoção de uma “formação integral” para os estudantes das escolas públicas. Quando, na verdade, representa mais uma maneira de dispor de uma formação que atenda ao mercado do capital em crise, agora pelo viés da “subjetivação das questões sociais” (Ramos, 2001).

Destacamos ao longo do texto como o interesse de Institutos privados está fortemente presente no processo de elaboração dos documentos norteadores da educação brasileira. Destacamos o Instituto Ayrton Senna como um dos principais disseminadores da “Educação Socioemocional”, elaborando materiais, avaliação (SENNA), promovendo formação dos professores visando o estabelecimento da proposta nas escolas públicas. Sob o discurso de uma educação que prepare o aluno para as demandas do mercado do século XXI, onde o trabalhador deve ser o empreendedor de si mesmo, ser inovador em meio às adversidades, conhecer a si e ao outro para o estabelecimento de boas relações de trabalho.

Tal perspectiva de formação, a Educação Socioemocional, pode parecer a princípio uma proposta que apontaria para a constituição de sujeitos e cidadãos mais plenos, mas na verdade se concretiza numa proposta que novamente coloca a empregabilidade no sujeito. Se o aluno desenvolver as habilidades propostas ele estará cada vez mais apto a alcançar uma vaga no mercado de trabalho formal. Quando, na verdade, na estrutura do capital em crise há a necessidade de uma massa de mão de obra de reserva, e que aceite as condições de trabalho cada vez mais precárias.

Aliada a essa perspectiva evidenciamos como um dos principais discursos do Novo Ensino Médio (NEM) é que a escola seja atrativa aos jovens com conteúdos dinâmicos, atuais e condizentes com as demandas da sociedade atual (Jakimiu; Sousa Jr., 2024). Dentro dessa perspectiva, é destacado o protagonismo do aluno, que terá autonomia para a escolha dos itinerários formativos ofertados pela escola, conforme seu interesse. O NEM traz junto com a perspectiva da Educação socioemocional como essa abertura para plena escolha dos estudantes da sua formação e que assim estariam mais livres para traçar um percurso próprio na sua formação básica. Contudo, o que apresentamos é que os próprios estudantes não reconhecem dessa maneira, compreendem como um esvaziamento da sua formação, ao passo que não dispõe de espaços e discussões realmente necessárias para lidarem com a realidade e a sociedade na qual vivem.

Portanto, observamos ter um grande desafio pela frente, unir as vozes das juventudes com a dos educadores e movimentos sociais para manter a resistência a esse projeto de educação que não atende às necessidades dos estudantes e de construção de uma

sociedade mais emancipada, mas preocupa-se em defender e perpetuar uma educação neoliberal que atende apenas aos interesses do capital.

REFERÊNCIAS

ALVES, Estefanni Mairla.; SILVA, Mayara Luiza Freitas; BOESMANS, Emilie Fonteles; LOPES JR., Antonio Dario. Psicologia escolar e educacional no Ceará: Relato de experiência na Rede Estadual de Ensino. In: LIMA, Carla Fernanda; OLIVEIRA, Cyntia Mendes; SILVA, Algless Milka Pereira Meireles; LIMA, Flávia Danielli Martins; SILVA, Flávia Marcelly de Sousa Mendes da. **Identidade, contemporaneidade e práticas psicológicas no contexto brasileiro**. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 1291-1297.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

CEARÁ. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios. **Manual de Orientações das ações do Professor Diretor de Turma**. Fortaleza: Seduc, 2014.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP, Autores Associados, 2011.

JAKIMIUI, Vanessa Campos Lara; SOUSA JR., João Eudes AalexandreAlexandre. Projeto de vida no “novo” ensino médio no Estado do Ceará e a institucionalização da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). **Revista Ponto de Vista**. Vol. 13, n. 02. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16910> Acesso em: 19 jun. 2024.

LOPES JUNIOR, Antonio Dário. **Fundamentos do desenvolvimento humano na pedagogia de Vigotski**: repercussões para formação e atuação do professor. 2021. 196 f. Tese (Doutorado em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105445>> Acesso em: 21 de julho de 2024

LIMA, Marteano Ferreira. Trabalho Reprodução Social e Educação em Lukács. 2009. 128 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza -Ceará, 2009.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social**, 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARIN, Angela Helena; SILVA, Cecília Tonial; ANDRADE, Erica Isabel Delatorre; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v13n2/v13n2a04.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MÉSZÁROS, Istvan. **O Século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, Marise; Magalhães, Jonas. Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales. **Revista Paradigma**, vol. XLIII, p. 451-479, set. 2022. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1279>. Acesso em: 22 out. 2024.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez Editora, 2001.

REIS, Valdeci; GELSLEICHTER, Meimilany; ALVES, Emilaura. Narrativas juvenis: dilemas, tensões e desafios em torno das novas configurações do mundo do trabalho . **Revista Educação e Emancipação**, n. 1, p.41-63, 9 out 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7715>. Acesso em: 19 jul. 2024.

RÖWER, Joana Elisa; MADEIRA, Annie Ribeiro. Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo do ensino médio de tempo integral: uma análise a partir da percepção dos professores de uma escola do município de Redenção/CE. **Revista Educação e Emancipação**, v. 13, n. 1, p. 255-287, 29 mar. 2020 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/13609>. Acesso em: 19 jul. 2024

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em 24 jun. 2024.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Márcio Magalhães. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022013, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente; LAPLANE, Adriana Lia Friszman; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87339466013>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme, Saramago; ALVES, Laís Hilário. **A Pesquisa Bibliográfica**: princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 19 jun. 2024.

TONET, Ivo. O padrão Marxiano. In: TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 3, p. 200-222, 30 set. 2019 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409>. Acesso em: 19 jul. 2024.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do Desenvolvimento**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

Recebido em: *Julho/2024*.

Aprovado em: *Outubro/2024*.