

CRÍTICA À FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Márcio Magalhães da Silva
E-mail: marcio.dasilva@ufla.br
Instituição: Universidade Federal de Lavras, Brasil

Submetido: 01/06/2020

Aprovado: 10/09/2021

Publicado: 04/05/2022

 10.20396/rho.v22i00.8659871

e-Location: e022013

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://bityli.com/QBzTHx>. Acesso em: 4 maio. 2022.

  **Márcio Magalhães da Silva***
Universidade Federal de Lavras

RESUMO

A formação de competências socioemocionais na escola tem sido apontada como uma necessidade premente para garantir o sucesso individual de crianças e adolescentes. Quem defende essas ideias considera que a escola, desde o seu surgimento, tem se preocupado apenas com o desenvolvimento intelectual de alunas e alunos, sem se importar com o seu desenvolvimento afetivo-emocional, causando prejuízos a todas e todos. Assim, este artigo apresenta uma análise de algumas propostas de formação de competências socioemocionais na escola produzidas pelo Instituto Ayrton Senna, BID, OCDE e presentes na reforma do ensino médio e na BNCC. Foram selecionadas nessas propostas algumas informações organizadas em categorias pré-definidas, de acordo com o referencial teórico adotado, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Como resultado, constata-se a artificialidade da cisão estabelecida entre as funções cognitivas e afetivas do psiquismo humano que se expressa na dicotomia entre competências cognitivas e socioemocionais, e que a formação de competências socioemocionais é apresentada como solução para os problemas decorrentes da alienação inerente à sociedade capitalista, contribuindo, porém, tão somente para o aprofundamento dessa alienação e a manutenção das relações de dominação vigentes.

PALAVRAS-CHAVE: Competências socioemocionais. Psicologia histórico-cultural. Alienação.

Distribuído
Sobre



Checagem
Antiplágio



CRITICISM OF THE SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS FORMATION AT SCHOOL

Abstract

The development of socio-emotional skills at school has been identified as an urgent need to guarantee the individual success of children and adolescents. Those who defend these ideas consider that the school, since its emergence, has been concerned only with the intellectual development of students, regardless of their affective-emotional development, causing harm to everyone. Thus, this article presents an analysis of some proposals for the development of socio-emotional skills at school produced by the Ayrton Senna Institute, BID, OECD and present in the secondary education reform and in the Brazil's Common Core. In these proposals, some information was selected and organized into pre-defined categories, according to the adopted theoretical framework, historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy. As a result, there is the artificiality of the split established between the cognitive and affective functions of the human psyche that is expressed in the dichotomy between cognitive and socio-emotional skills, and that the formation of socio-emotional skills is presented as a solution to the problems arising from the alienation inherent to capitalist society, contributing, however, only to the deepening of this alienation and the maintenance of the existing relations of domination.

Keywords: Social-emotional skills. Historical-cultural psychology. Alienation.

CRÍTICA A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA

Resumen

La formación de habilidades socioemocionales en la escuela ha sido identificada como una necesidad apremiante para asegurar el éxito individual de los niños y adolescentes. Quienes defienden estas ideas consideran que la escuela, desde sus inicios, se ha preocupado únicamente por el desarrollo intelectual de los estudiantes, independientemente de su desarrollo afectivo-emocional, provocando daño a todos. Así, este artículo presenta un análisis de algunas propuestas para la formación de habilidades socioemocionales en la escuela producidas por el Instituto Ayrton Senna, BID, OCDE y presentes en la reforma de la educación secundaria y en el currículo brasileño. En estas propuestas se seleccionó cierta información y se organizó en categorías predefinidas, de acuerdo con el marco teórico adoptado, la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica. Como resultado, se da la artificialidad de la escisión que se establece entre las funciones cognitivas y afectivas de la psique humana que se expresa en la dicotomía entre habilidades cognitivas y socioemocionales, y que la formación de habilidades socioemocionales se presenta como solución. a los problemas derivados de la alienación inherente a la sociedad capitalista, contribuyendo, sin embargo, sólo a la profundización de esta alienación y al mantenimiento de las relaciones de dominación existentes.

Palabras clave: Competencias socioemocionales. Psicología histórico-cultural. Alienación.

INTRODUÇÃO

A formação de competências ou habilidades socioemocionais na escola tem sido apontada como uma necessidade premente para garantir o sucesso de crianças e adolescentes nos estudos e, posteriormente, na vida profissional e pessoal, de maneira geral. (BASSI *et al.*, 2012; HECKMAN, 2013; IAS, 2013; OCDE, 2015; SANTOS; PRIMI, 2014; TOUGH, 2012). No Brasil, o conceito de competências socioemocionais começou a ser difundido sistematicamente pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em 2011, no Seminário “Educação para o Século 21”, realizado em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e com a UNESCO. (IAS, 2011). Nesse Seminário foram apresentados os estudos do professor da Universidade de Chicago, ganhador do prêmio Nobel de Economia, James Heckman, que postulou a existência de competências não cognitivas usualmente ignoradas na análise de programas de intervenção educacionais, as quais explicariam melhor do que outras variáveis os resultados obtidos por esses programas. (HECKMAN, 2013). Desde então o IAS tem fomentado a inserção de objetivos de formação de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras, e para isso patrocinou a criação de um instrumento de avaliação em larga escala dessas competências, testado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, que recebeu o nome de *SENNA (Social Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment)*. Além disso fez parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para lançar o “Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais”, que inicialmente iria financiar dez projetos de pesquisa. (CAPES, 2014).

O *SENNA* foi apresentado em 2014 no relatório “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas [...]” (SANTOS; PRIMI, 2014) e foi elaborado a partir da adaptação de testes psicológicos que legalmente só podem ser utilizados por psicólogos/os com inscrição ativa no Conselho Regional de Psicologia (CRP). Essa adaptação, entende-se, possibilitaria o uso do instrumento nas escolas não apenas por psicólogos/os, mas por quaisquer pessoas, embora o resultado produzido pelo instrumento seja uma descrição da personalidade de cada criança ou adolescente de acordo com o chamado modelo de cinco grandes fatores (CGF) ou *Big Five*. Sendo assim, trata-se ainda de um instrumento de avaliação psicológica, porém com utilização não regulamentada e isenta de fiscalização pelos CRP. De acordo com o IAS (2013), a avaliação em larga escala das competências socioemocionais é uma forma de garantir que as escolas se preocupem com a dimensão afetivo-emocional do desenvolvimento de crianças e adolescentes da mesma maneira que se preocupam com a dimensão intelectual, já que essa é avaliada por testes de QI, pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*) e, no caso específico do Brasil, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outros. Recentemente, a formação de competências socioemocionais foi incorporada como objetivo da educação básica no Brasil pela reforma do ensino médio (BRASIL, 2017b) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), o que justifica a realização da pesquisa que

ora se apresenta, cujo objetivo era analisar o conceito de competências socioemocionais e as propostas de formação dessas competências na escola com base na psicologia histórico-cultural e seu fundamento materialista histórico-dialético.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui relatada foi realizada entre 2014 e 2018. (SILVA, 2018). Por ser um conceito relativamente novo quando a pesquisa foi iniciada, em agosto de 2014, não havia ainda artigos científicos, dissertações e teses sobre o tema, portanto não foi possível executar um projeto de revisão sistemática em periódicos ou bancos de teses e dissertações. Pouco tempo antes, naquele mesmo ano, havia sido lançado pela CAPES em parceria com o IAS o “Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais”, visando estimular a produção de pesquisas e inovação na área (CAPES, 2014), porém constatou-se que os resultados dos trabalhos que viessem a ser financiados não ficariam disponíveis a tempo de serem lidos e analisados. Dessa forma, optou-se pela análise de documentos já disponíveis que recomendavam a formação de competências socioemocionais na escola produzidos pelo IAS, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela OCDE, quais sejam: (1) “Competências socioemocionais: material de discussão” (IAS, 2013), (2) o já mencionado relatório “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas” (SANTOS; PRIMI, 2014); (3) “Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015); (4) “Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina”. (BASSI *et al.*, 2012). Posteriormente, somaram-se a esses documentos a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017b) e a BNCC – terceira versão. (BRASIL, 2017a).

Dos documentos selecionados, buscou-se extrair informações referentes às seguintes categorias, pré-definidas com base no referencial teórico adotado para analisá-las posteriormente: (1) concepção de educação escolar; (2) justificativas e objetivos da inserção de competências socioemocionais no currículo; (3) definição de competências socioemocionais; (4) competências socioemocionais que a escola deve formar; e (5) recomendações didático-metodológicas para as/os professoras/es. Os dados obtidos foram analisados e discutidos por comparação com o referencial teórico adotado, a psicologia histórico-cultural naquilo que se refere aos aspectos psicológicos do processo de formação das competências socioemocionais e a pedagogia histórico-crítica naquilo que se refere à compreensão do processo educativo, considerando-se que ambas as teorias têm como fundamento filosófico comum o materialismo histórico-dialético. A categoria “concepção de educação escolar” foi pensada a partir da classificação das teorias educacionais e pedagógicas feitas por Saviani (2008a). Tal classificação é baseada na relação que cada teoria estabelece entre educação escolar e sociedade, sendo identificados três grupos de teorias: as teorias não críticas, as quais ignoram os condicionantes sociais do funcionamento

da escola e defendem que a educação é um instrumento de redução das desigualdades sociais; as teorias crítico-reprodutivistas, que compreendem a escola tão somente como instituição reprodutora da sociedade na qual está inserida; e as teorias críticas, que captam a contradição inerente à educação escolar, um processo ao mesmo tempo reprodutor da ordem social e transformador, na medida em que promove a compreensão da realidade e pode gerar nos indivíduos a necessidade de lutar pela superação do capitalismo. (SAVIANI, 2008a).

A categoria “justificativas e objetivos da inserção de competências socioemocionais no currículo” está relacionada à necessidade de se identificar as críticas feitas à educação escolar nos documentos analisados e as mudanças propostas para avaliar se essas críticas são pertinentes e se as mudanças interessam ou não à classe trabalhadora, tendo como pressuposto que a finalidade da educação escolar, tal como propõe Saviani (2005), é formar intencionalmente a humanidade em cada indivíduo singular por meio da socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. A categoria “definição de competências socioemocionais” se justifica simplesmente pelo fato de as competências socioemocionais serem o objeto deste estudo, o qual será analisado e discutido com base na psicologia histórico-cultural. O pressuposto fundamental que alicerça a análise empreendida é o da unidade afetivo-cognitiva do psiquismo humano, isto é, da indissociabilidade entre emoções e pensamento devido ao fato de o psiquismo humano se caracterizar como sistema de processos afetivos e cognitivos intervenculados e interdependentes (MARTINS, 2013), o que será retomado mais adiante. Na sequência, a categoria “competências socioemocionais que a escola deve formar” objetiva identificar mais precisamente aquilo que se espera da escola. Por fim, a categoria “Recomendações didático-metodológicas para as/os professoras/es” visa possibilitar a análise e a discussão da unidade forma e conteúdo do processo educativo nas propostas de formação de competências socioemocionais presentes nos documentos selecionados. A seguir serão apresentados e discutidos alguns resultados dessa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os documentos analisados (BASSI *et al.*, 2012; BRASIL, 2017a; 2017b; IAS, 2013; OCDE, 2015; SANTOS; PRIMI, 2014) não se filiam a uma teoria pedagógica específica e não explicitam uma concepção de educação escolar, mas é possível depreendê-la dos objetivos que se pretende alcançar com a formação de competências socioemocionais. Em razão disso, a concepção de educação será discutida com base nos dados da categoria “justificativas e objetivos da inserção de competências socioemocionais no currículo”. Nesses documentos afirma-se que a educação tem se preocupado apenas, historicamente, com o desenvolvimento intelectual das/os estudantes, quando deveria se preocupar principalmente com o sucesso e o bem-estar de cada indivíduo num contexto de transformações sociais cada vez mais aceleradas, ou com o desenvolvimento humano integral. Dessa maneira a formação de competências socioemocionais contribuiria para que

a escola cumprisse diversas finalidades, dentre as quais a redução de gastos públicos, da pobreza, da desigualdade social e a eliminação de várias formas de violência. Santos e Primi (2014), por exemplo, apresentam alguns resultados do *High Scope/Perry Preschool Project*, programa iniciado em 1962 em Ypsilanti, Michigan, como indicadores de sucesso desse programa que teria promovido não intencionalmente a formação de competências não cognitivas ou socioemocionais nas crianças que atendia. Tais resultados foram:

- 1 ano a mais de escolaridade atingida aos 27 anos de idade;
 - Redução de 1,3 anos em média do uso de serviços continuados de educação especial (destinado a indivíduos com dificuldades de natureza mental, emocional, fonoaudiológicas e auditivas);
 - Menor proporção de filhos sem pais formalmente casados (57% versus 83%);
 - Menor incidência de gravidez precoce (sic) (0,6 versus 1,2 filho por mulher);
 - Menor proporção de encarceramento (28% versus 52%);
 - Menor proporção de prisões por crime violento (32% versus 48%);
 - Maiores salários (cerca de 40% maiores para os tratados).
- (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 24).

Os resultados apresentados revelam um pensamento que atribui à educação escolar a responsabilidade por todos os problemas sociais, de acordo com as teorias pedagógicas que Saviani (2008a) classifica como teorias não-críticas. Nessa mesma linha James Heckman, que veio ao Brasil em 2011, a convite do IAS, para participar do “Seminário Educação para o Século 21”, afirma que a causa da desigualdade social não é a falta de recursos materiais ou financeiros, mas a privação de afeto e seu impacto na formação de competências socioemocionais, e que a solução desse problema estaria na escolarização das crianças desde a primeira infância. (HECKMAN, 2013). Desse modo a educação escolar é reduzida a um processo de adestramento que deve produzir reações individuais em conformidade com as expectativas sociais, portanto reações estereotipadas, tanto no que se refere ao desempenho intelectual quanto no âmbito das reações emocionais e relações interpessoais. Todos os documentos analisados apresentam uma concepção de educação que ignora as determinações sociais do processo educativo e priva os indivíduos das possibilidades de se apropriarem de conhecimentos e se desenvolverem humanamente na escola, considerando que a formação individual nunca poderia se completar e que, portanto, é mais importante “aprender a aprender” do que adquirir qualquer conhecimento que não tenha uma função imediata. Assim, os documentos se filiam aos ideários pedagógicos escolanovistas e tecnicistas, visando adaptar os indivíduos ao modo de funcionamento da sociedade capitalista. A OCDE (2015) adota a noção de competências socioemocionais para justificar explicitamente a desigualdade social, afirmando que

[...] a força das competências socioemocionais vem, em parte, de sua capacidade de influenciar o comportamento e o estilo de vida das pessoas, para que elas se beneficiem mais da frequência no ensino superior e alavanquem mais as suas capacidades cognitivas. As competências

socioemocionais geralmente beneficiam indivíduos em toda a gama de competências, e as intervenções para aumentar esse tipo de competências podem ser particularmente benéficas para as pessoas menos favorecidas. Isso pode ter uma importante influência sobre as estratégias de redução das desigualdades socioeconômicas. (OCDE, 2015, p. 70).

O documento da OCDE evidencia o papel ideológico da formação de competências socioemocionais na escola, ao afirmar que pessoas “menos favorecidas” estariam em situação melhor se tivessem competências socioemocionais. Tal afirmação corrobora uma concepção de educação idealista, acrítica, que intenta justificar os problemas sociais apontando insuficiências, institucionais ou individuais, no processo de escolarização (SAVIANI, 2008a), no caso, a insuficiência da escola por se preocupar exclusivamente com a formação intelectual das/os estudantes. Essa concepção tem ocasionado a ocupação da escola com as mais diversas atividades, atribuindo às/aos professoras/es novas tarefas, muitas vezes delegadas a outras/os profissionais, como educação ambiental, financeira, sexual etc., com viés normativo, prescritivo, em detrimento da socialização de conhecimentos, conforme aponta Saviani (2005). Essa tendência expressa a tentativa de responsabilizar os indivíduos pelos problemas ambientais, financeiros etc., mantendo intacta a ordem capitalista.

Antes de apresentar os resultados da busca, nos documentos selecionados, pela definição de competências socioemocionais e pelas competências que a escola deve formar, faz-se necessário definir competência, de maneira geral. De acordo com Perrenoud (1999, p. 31), competências são metas de formação que não se limitam à aquisição de conhecimentos, pois consistem na “[...] construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.” Competência, portanto, é um conceito que se refere à possibilidade de empregar conhecimentos adquiridos para resolver problemas comuns em situações cotidianas, de tal forma que os conhecimentos só precisam ser adquiridos se se revelarem imediatamente úteis. A noção de competência surge e se desenvolve na crítica à suposta tentativa da escola de transmitir conhecimentos sem qualquer utilidade, tornando a aquisição de conhecimento desinteressante, desprovida de sentido para as/os estudantes. Estudar gramática, por exemplo, é entendido como algo inútil e sem sentido se esse estudo não estiver vinculado a situações reais de comunicação oral ou escrita, ou seja, se o conteúdo estudado não tiver função imediata em um processo comunicativo. Perrenoud (1999, p. 54, grifo do autor) afirma, por conseguinte, que a formação de competências demanda uma revolução cultural que consiste em “[...] passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em *situações complexas*.”

Nos documentos analisados, a noção de competência não é problematizada. No material do IAS, competência é definida como a “[...] capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois.” (IAS, 2013, p. 9). Nesse

material as competências cognitivas são aquelas empregadas “[...] para interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados [...]” (IAS, 2013, p. 9), enquanto as socioemocionais são aquelas que se empregam “[...] para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva.” (IAS, 2013, p. 9).

Já no relatório “Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015), competências são definidas como

[...] características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). (OCDE, 2015, p. 34).

Nessa perspectiva, competências cognitivas são aquelas “[...] envolvidas no processo de aquisição e aplicação do conhecimento [...]” (OCDE, 2015, p. 35), e competências socioemocionais “[...] o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional.” (OCDE, 2015, p. 34). No material produzido pelo BID, no qual o termo habilidades é usado como equivalente a competências (ambos são empregados como tradução da palavra *skills*), habilidades cognitivas são “[...] aquelas que têm a ver com a cognição (correlacionadas com o coeficiente intelectual) e aquelas ligadas ao conhecimento (matemática e linguagem), que são as que permitem o domínio do saber acadêmico.” (BASSI *et al.*, 2012, p. 80). Habilidades socioemocionais, por sua vez, são “[...] aquelas que pertencem à área do comportamento ou que surjam de traços de personalidade e que usualmente são consideradas ‘brandas’” (BASSI *et al.*, 2012, p. 80) (habilidades brandas, tradução de *soft skills*, é mais uma forma de se referir às competências não cognitivas ou socioemocionais em contraposição às competências cognitivas ou *hard skills*).

Os textos da reforma do ensino médio e da BNCC não definem competências socioemocionais. Antes deles, em 2014, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), sob influência do IAS, foi o primeiro a instituir a aquisição de “saberes socioemocionais” como parte do currículo do ensino médio, por meio de deliberação que “Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.” (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 1). Essa Deliberação, no seu artigo 3º, define saberes, saberes cognitivos e socioemocionais, como segue:

- *Saberes*, como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atitudes, valores e emoções, necessários para responder de forma original e criativa a desafios planejados ou inusitados, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho;
- *Saberes cognitivos*, como a capacidade mental para adquirir conhecimento e generalizar a aprendizagem a partir do conhecimento adquirido, incluindo a capacidade de interpretar, refletir, raciocinar, pensar

abstratamente, assimilar ideias complexas e desenvolver habilidades para resolver problemas;

- *Saberes socioemocionais*, como a incorporação de padrões duradouros de valores, atitudes e emoções que refletem a tendência para responder aos desafios de determinadas maneiras em determinados contextos. (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 2, grifo do autor).

Nessas diretrizes, a substituição de competências por saberes, que poderia corresponder à defesa da aquisição de conhecimentos, torna-se irrelevante devido à definição de saberes como competência.

A organização do currículo por competências foi institucionalizada nacionalmente no Brasil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional. (BRASIL, 1996). A reforma do ensino médio (BRASIL, 2017b) incorpora a formação de competências socioemocionais no artigo 35-A, parágrafo 7º da LDB, e a BNCC traduz o conceito em objetivos políticos, éticos e estéticos da formação, como explica a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, em entrevista para o jornal *Folha de S. Paulo*. (SALDAÑA, 2016). Dessa maneira, é possível identificar, na BNCC, competências socioemocionais nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para a educação infantil, nas competências específicas de cada área ou disciplina do ensino fundamental e médio, bem como nas competências gerais que se instituem como objetivo final da educação básica no Brasil. (BRASIL, 2017a).

A organização do currículo por competências, por si só, já compromete o processo educativo. Chauí (2016, p. 113), por exemplo, resume a discussão sobre o conceito destacando o seu papel ideológico, ao afirmar que “[...] a invenção da competência tem como alvo criar os incompetentes.” Martins (2004, p. 71, grifo da autora), por sua vez, questiona: “competências *para que* e a *serviço de quem?*”, expressando uma preocupação com o fato de que a formação de competências demanda o estabelecimento de modelos de desempenho que restringem o desenvolvimento humano à aquisição de formas adaptadas de se relacionar com o mundo, ou mais especificamente com a sociedade capitalista e o seu modo de funcionamento naturalizado e eternizado. Para Saviani (2008b, p. 437), a “[...] pedagogia das competências” intenta “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas [...]”, na qual vigora o chamado sistema de acumulação flexível, que demanda a formação de trabalhadoras/es não especializadas/os, multifuncionais, capazes de se adaptar facilmente às mudanças frequentes que ocorrem nos processos de trabalho e de lidar com a deterioração das condições de vida ou até mesmo com a falta de emprego. (ALVES, 2011).

No que traz de específico, a formação de competências socioemocionais pressupõe um antagonismo entre emoções e pensamento, evidenciado desde a sua designação como “não cognitivas”, que contraria os pressupostos da psicologia histórico-cultural. De acordo com essa teoria, o psiquismo humano se distingue pela possibilidade de controle voluntário,

consciente, da conduta, inexistente para os animais que, invariavelmente, reagem imediatamente aos estímulos ambientais de acordo com as necessidades naturais do seu organismo. No caso das emoções humanas, a possibilidade de controle consciente está dada unicamente de forma indireta, pelo controle do pensamento, processo que pode tanto desencadear como inibir uma emoção e sua manifestação externa. Isso pode ser comprovado, segundo Vigotski¹, pela simples observação do trabalho de atores e atrizes no teatro, as/os quais se mostram capazes de inibir suas próprias emoções e expressar as emoções de suas personagens diante de uma plateia que reage também emocionalmente às experiências encenadas de forma convincente. (VIGOTSKI, 2014). Nessa perspectiva, o controle voluntário das emoções não se contrapõe, mas exige o desenvolvimento do pensamento, o que por sua vez só é possível pela aquisição de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos que o enriqueça. A própria definição do psiquismo humano como sistema interfuncional, isto é, sistema de funções inter-relacionadas e interdependentes, aponta para a impossibilidade de se separar razão e emoção, considerando-se as emoções e o pensamento racional como funções psíquicas constituintes do sistema. (VIGOTSKI, 2004). A interfuncionalidade do psiquismo humano caracteriza-o como unidade afetivo-cognitiva que se forma pela internalização de valores sociais presentes nas relações interpessoais, os quais condensam juízos racionais e emocionais acerca de diferentes aspectos da realidade. (MARTINS, 2013; MESQUITA; BATISTA; SILVA, 2019). Por outro lado, 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. Isso ficará ainda mais evidente na sequência, com a identificação do modelo de personalidade que se institui como referência para a seleção das competências socioemocionais que devem ser formadas.

De acordo com Santos e Primi (2014), as competências socioemocionais derivam de um modelo de personalidade conhecido como *Big Five* ou, em português, modelo dos cinco grandes fatores (CGF). A descrição da personalidade de cada indivíduo, segundo esse modelo, resultaria da combinação de traços agrupados em torno de cinco fatores principais, denominados “Abertura a novas experiências” (*Openness*), “Conscienciosidade” (*Conscientiousness*), “Extroversão” (*Extraversion*), “Amabilidade” (*Amability*) e “Neuroticismo” (*Neuroticism*). O acrônimo dos cinco fatores em língua inglesa, *OCEAN*, também costuma ser empregado para se referir ao modelo, tratado por Santos e Primi (2014) como um consenso no estudo da personalidade, o que é desmentido por Smolka *et al.* (2015). O primeiro fator, “Abertura a novas experiências”, é descrito como “[...] a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses.” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 18).

É interessante, aparentemente, que a escola busque formar pessoas abertas a novas experiências, imaginativas, curiosas etc. Porém, é necessário entender o que isso significa para além da aparência. Em primeiro lugar, se isso aparece como necessidade é possível deduzir que não esteja acontecendo, o que os documentos explicam enfatizando uma suposta preocupação exclusiva e excessiva das políticas educacionais e da escola com o desenvolvimento intelectual. Porém, se o desenvolvimento intelectual se restringe à formação de competências cognitivas, é possível supor que a escola não esteja formando pessoas abertas a novas experiências justamente porque ao assumir uma lógica utilitarista vem deixando de promover a aquisição de conhecimentos sem função imediata e consequentemente limitando o repertório e o desenvolvimento intelectual das crianças e adolescentes. (MARTINS, 2004; SAVIANI, 2008b). Com o repertório cultural empobrecido, ou munidas/os apenas dos conhecimentos requisitados pelas práticas cotidianas, rotineiras, torna-se quase impossível ser criativa/o, já que nessa situação o processo imaginativo carece de conteúdo para operar. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a melhor maneira de formar pessoas criativas seria enriquecer a formação intelectual e o repertório artístico das/os estudantes, e não propor treinamentos de criatividade. Abertura a novas experiências, nos documentos analisados, só confirma a existência de um desejo de formar pessoas mais flexíveis, adaptadas à instabilidade da sociedade capitalista contemporânea, atendendo às demandas do sistema de acumulação vigente. Tanto é assim que na BNCC se entende como criatividade, na educação infantil, a criança “[...] brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros [...]” (BRASIL, 2017a, p. 34), e nos demais níveis de ensino as possibilidades de criação ficam limitadas pelo repertório reduzido de conhecimentos que cada indivíduo consegue adquirir ao longo de toda a sua escolarização.

O segundo fator de personalidade do modelo *Big Five*, “Conscienciosidade”, exprime “[...] a tendência a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador).” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 19). Esse fator manifesta mais explicitamente a relação das competências socioemocionais com as demandas do mercado de trabalho, ao vincular esforço, disciplina e organização com a definição de metas (objetivos) e a produtividade (eficiência). Embora a importância de ter responsabilidade seja indiscutível, a necessidade de ser responsável nas propostas de formação de competências socioemocionais pode ser entendida como forma de ocultar o fato de que, na sociedade capitalista, a maioria das pessoas vive sem obter qualquer tipo de satisfação, ou praticamente sem prazer, dedicando-se quase exclusivamente ao trabalho ou à qualificação para o trabalho que se realiza em condições cada vez mais precárias. Nesse sentido, ser responsável equivale a ser capaz de agir sem esperar qualquer satisfação pessoal, adiando indefinidamente a obtenção de prazer, já que para muitas pessoas a vida se resume a trabalhar para sobreviver. Tal afirmação se baseia no fato de que algumas propostas apresentam o teste do *marshmallow*, um experimento clássico da psicologia, para dar suporte à ideia de que a capacidade de adiar a obtenção de prazer é preditiva de sucesso futuro.

(TOUGH, 2012). A responsabilidade também é avaliada por outro construto denominado “locus de controle”, que “[...] reflete em que medida indivíduos atribuem situações correntemente vividas a decisões e atitudes por eles tomadas no passado (locus interno), ou ao acaso, sorte ou ações e decisões tomadas por terceiros (locus externo) [...]” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 22), ou seja, reflete em que medida os indivíduos assumem a responsabilidade (ou a culpa) por aquilo que acontece nas suas vidas. De acordo com a BNCC todas as pessoas devem desenvolver

[...] 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, 2017a, p. 306, grifo do autor).

Assim, mais uma vez, a solução dos problemas sociais, inclusive a redução ou eliminação das desigualdades sociais, parece depender apenas da transformação dos indivíduos, ainda que permaneça intocada a estrutura social.

O terceiro fator, no entanto, em alguma medida, contradiz o segundo, pelo menos aparentemente. Denominado “Extroversão”, esse fator expressa “[...] a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado.” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 20). Ao contrário do indivíduo responsável, o extrovertido busca satisfação imediata, e para isso se dispõe a correr riscos. De acordo com Sennett (2015, p. 102), a cultura capitalista, ao mesmo tempo que valoriza a conduta responsável, valoriza a disposição para o risco, fazendo a estabilidade parecer sinal de fracasso, ou “[...] quase uma morte em vida.” Dessa maneira, quando um indivíduo fracassa no estudo, no trabalho, ou mesmo na vida pessoal, deve se sentir culpado (locus de controle interno) ou por ter sido irresponsável e ter se arriscado quando não deveria ou, pelo contrário, por querer estabilidade, agindo de forma excessivamente responsável quando deveria ser mais impulsivo, assumindo alguns riscos. Fica evidente, assim, que a contradição entre os fatores conscienciosidade e extroversão se justifica porque permite culpar o indivíduo sempre que ele fracassa ou não se sente feliz e corrobora a ideologia individualista e meritocrática sempre que ele obtém sucesso. Além disso, a pessoa extrovertida é capaz de liderar e protagonizar acontecimentos, o que aparece como algo desejável no currículo do ensino médio do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2014) e no material de discussão do IAS. (IAS, 2013).

O quarto fator, “Amabilidade”, refere-se à “[...] tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém).” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 20). Esse fator busca se contrapor à lógica individualista da sociedade capitalista, tentando minimizar seus efeitos negativos. De acordo com Alves (2011), o modo de acumulação flexível estimula ao mesmo tempo a competição e a cooperação entre as/os

trabalhadoras/es, vinculando os sistemas de pagamento das empresas ao desempenho individual e por equipes. Nesse contexto cada trabalhador/a, ao internalizar a lógica do sistema, converte-se em fiscal do próprio trabalho e do trabalho alheio, com o objetivo de aumentar seu próprio rendimento. A sociedade capitalista consegue, desse modo, instaurar um sistema de vigilância do trabalho muito mais eficaz do que o panóptico idealizado por Bentham, na medida em que usa as/os próprias/os trabalhadoras/es para ter acesso ao que cada um/a, pensa e sente, mesmo fora do ambiente de trabalho. Na BNCC a amabilidade se expressa nas competências relacionadas à resolução de conflitos, respeito à diversidade e à necessidade de agir segundo princípios éticos solidários. (BRASIL, 2017a). Todavia, diante de demandas tão contraditórias que se impõem à classe trabalhadora, é inevitável que surjam sentimentos também contraditórios, além de insegurança e medo, os quais podem constituir indivíduos emocionalmente instáveis e imprevisíveis, o que está relacionado com o quinto fator descrito pelo modelo CGF.

O quinto fator, “Neuroticismo”, é também chamado de “Estabilidade emocional”, e se define

[...] como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade. (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 21).

De acordo com esse fator, espera-se que a escola forme pessoas capazes de regular suas próprias emoções para continuar lutando pela própria sobrevivência sem perturbar a ordem social, algo que está presente em todos os documentos analisados. (BASSI *et al.*, 2012; BRASIL, 2017a; 2017b; IAS, 2013; OCDE, 2015; SANTOS; PRIMI, 2014). Seligman (2012), psicólogo fundador da chamada psicologia positiva, uma das referências teóricas para a formação de competências socioemocionais, cita Lincoln e Churchill como modelos para o desenvolvimento individual, pois considera que ambos funcionavam bem apesar de serem dois deprimidos graves. Isso mostra que o sofrimento individual não é relevante se não interferir no desempenho do indivíduo, se apesar de sofrer ele se mantiver funcionando. Ao contrário, é possível afirmar que a manutenção de estados ansiosos e depressivos é até desejável, desde que isso não interfira na produtividade do trabalho e não gere despesas para os serviços públicos de saúde, pois é fonte de lucro para a indústria farmacêutica (WHITAKER, 2017) e para os serviços de saúde privados.

Além das competências socioemocionais distribuídas pelos cinco grandes fatores, Santos e Primi (2014) se referem ainda à existência de traços ou valores atitudinais que precisam ser desenvolvidos pela escola, dentre os quais se inclui o *locus* de controle, mencionado anteriormente. Além dele, são mencionados o autoconceito, a autoeficácia e a autoestima. Como autoconceito, entende-se o “[...] julgamento que o indivíduo tem de si mesmo baseado em seu desempenho progresso em diversas atividades.” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 22). Autoeficácia se refere “[...] à expectativa que o indivíduo tem de executar satisfatoriamente uma tarefa no futuro.” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 22). Autoestima, por

fim, consiste na “[...] avaliação emocional que temos sobre nós mesmos, incorporando o reflexo do autoconceito sobre o estado emocional.” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 22). Na reforma curricular do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2014) e na BNCC (BRASIL, 2017a), a preocupação com o autoconceito, a autoeficácia e a autoestima aparece na necessidade de cada indivíduo adquirir ou desenvolver autoconhecimento. Porém, o autoconhecimento que se espera desenvolver é limitado ao conhecimento do indivíduo por si mesmo como indivíduo empírico, isolado da realidade social que o (de)forma de um jeito ou de outro, e não como indivíduo concreto. Conhecer-se como indivíduo empírico significa conhecer seus atributos individuais, saber-se extrovertido ou introvertido, por exemplo. Por outro lado, conhecer-se como indivíduo concreto implica saber-se extrovertido ou introvertido e o porquê, de que maneira essa característica foi produzida pelas relações sociais estabelecidas e quem é o indivíduo no conjunto das relações sociais, isto é, como ele se insere na estrutura de classes da sociedade capitalista (LEONTIEV, 1978), para que essa característica possa ser submetida ao controle individual voluntário e, se necessário, até ser transformada. Todavia, sem conhecer o modo de funcionamento da sociedade capitalista e de produção da subjetividade, alcançar tal nível de autoconhecimento se torna impossível. Após conhecer os cinco grandes fatores de personalidade que orientam a seleção de competências socioemocionais que devem ser formadas na escola, é possível identificar nas competências gerais da BNCC, transcritas no Quadro 1 abaixo, algumas competências socioemocionais:

Quadro 1 – Competências gerais da educação básica na BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
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 inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares)

ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

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 seu projeto de vida pessoal, profissional e social, 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 e a consciência socioambiental 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, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2017a, p. 18-9).

A artificialidade da cisão entre competências cognitivas e socioemocionais se mostra até mesmo no exercício de tentar classificar as competências gerais da BNCC, e nesse sentido qualquer classificação parece arbitrária. Assim, se a aquisição de conhecimentos não garante a formação de pessoas com competências socioemocionais, isto é, empáticas, cooperativas, sem preconceitos etc., a solução não consiste em treinar empatia, cooperação e respeito na escola porque isso é adestramento, não humanização. Se se considera inaceitável, por exemplo, que as pessoas sejam preconceituosas, é possível mediante treino evitar que os preconceitos se manifestem em algumas situações, mas não em outras, portanto não é possível eliminar os preconceitos e as práticas discriminatórias sem superar a sociedade que recorre aos preconceitos para se legitimar, para justificar a relação de exploração de uma classe por outra ocultando as determinações de classe da desigualdade social, porque a realidade social em alguma medida (con)forma o pensamento. Porém, o que fica evidente é que a formação de competências na escola deve necessariamente ocorrer pela substituição do ensino pelo treinamento, pela transformação de professoras/es em treinadoras/es (*coaches*), como sugere Perrenoud (1999), e pela incorporação de técnicas de

intervenção psicológica ao processo educativo, como as técnicas de treinamento de habilidades sociais e controle emocional. Santos e Primi (2014, p. 25) citam como exemplo um programa dos Estados Unidos que afirma que “[...] todos os sentimentos são essencialmente aceitáveis, mas que nem todo comportamento é aceitável como resposta a esse sentimento [...]” e propõe como prática pedagógica uma técnica chamada “[...] caixa dos sentimentos [...]”, que consiste em estabelecer reações aceitáveis diante de sentimentos comuns em diversas situações, anotá-las e guardá-las em uma caixa, depois simular situações geradoras de reações emocionais em sala de aula e avaliar as reações observadas por comparação com aquelas admissíveis, guardadas na caixa. No material de discussão do IAS (2013) recomenda-se o uso de métodos ativos, centrados na/o estudante, tal como propõem os movimentos escolanovistas. Além dessas não existem nos documentos analisados outras recomendações didático-metodológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos pela pesquisa aqui relatada não foram apresentados em sua totalidade por corresponderem a uma grande quantidade de transcrições dos documentos analisados, disponível em Silva (2018). Da mesma forma o referencial teórico adotado para a análise dos documentos foi aqui apenas esboçado, ressaltando-se tão somente alguns pressupostos fundamentais da psicologia histórico-cultural. Contudo, o pouco que foi apresentado parece suficiente para se concluir que, em primeiro lugar, as propostas de formação de competências socioemocionais na escola não contêm nada novo, tratando-se apenas de uma atualização das propostas educativas que se tentam impor desde o advento da escola nova que, como afirma Saviani (2008a, p. 9), procurou 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 vem sendo incumbida da tarefa de minimizar os efeitos da alienação inerente à sociedade capitalista com propostas de educação moral baseadas em valores abstratos, supostamente universais. No caso da sociedade capitalista, tais valores são aqueles que convêm à burguesia, apresentados como valores de toda a sociedade. De fato, as propostas de formação de competências socioemocionais se revelam como propostas de educação moral impositiva que visam preservar a ordem social vigente, a despeito de suas contradições e do sofrimento que essa ordem causa à grande maioria das pessoas submetidas à lógica do capital.

Tentativas de reformas educacionais semelhantes aconteceram na década de 1990, quando o jornalista Daniel Goleman popularizou o conceito de inteligência emocional. Analisando esse conceito e as propostas educacionais que o incorporavam, Patto (2000) denunciou, com base em Adorno, o retorno de um projeto de semiformação com nova aparência ou, como ela designou, uma *mutação do cativo* imposto às/aos trabalhadoras/es. Nessa perspectiva, as propostas de formação de competências socioemocionais expressam também uma nova mutação do cativo cujo objetivo é, em última instância, transformar

as/os trabalhadoras/es em *Pollyannas*, isto é, pessoas que, como a personagem do livro de Eleanor H. Porter, diante de quaisquer injustiças, e principalmente diante da exploração do trabalho pelo capital, ao invés de se revoltar e lutar contra o capitalismo, se conforma e se resigna, buscando eliminar qualquer sentimento mínimo de insatisfação e expressar contentamento a todo instante. Pollyanna seria, em termos atuais, uma pessoa “resiliente”. É isso que se espera da formação de competências socioemocionais.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a educação escolar deve promover essencialmente o desenvolvimento do pensamento teórico, isto é, do pensamento capaz de refletir fidedignamente a realidade (MARTINS, 2013), o que não significa que o desenvolvimento emocional deva ser ignorado ou secundarizado. Isso porque as emoções na natureza sinalizam uma situação favorável ou desfavorável à sobrevivência de um organismo e demanda dele uma reação imediata, instantânea. No caso dos seres humanos, as emoções são reações instantâneas condicionadas socialmente, reações a objetos com significados elaborados e desenvolvidos historicamente. Na sociedade capitalista, por exemplo, as/os trabalhadoras/es podem ter medo do desemprego, mas a burguesia não. A burguesia teme a reação da classe trabalhadora à sua situação de exploração, e busca controlar essa reação mascarando a realidade, tentando impedir as/os trabalhadoras/es de pensar, de compreender racionalmente o modo de funcionamento da sociedade capitalista, e tentando impedi-las/os agora também de reagir em conformidade com as emoções que essa sociedade inevitavelmente gera: descontentamento, insatisfação, raiva etc. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a classe trabalhadora precisa desenvolver seu pensamento para compreender a realidade e expressar, diante dela, emoções autênticas. As/Os trabalhadoras/es precisam ter condições de reconhecer sua situação de exploração para poder se indignar e lutar contra essa situação. Mas para que isso aconteça, é necessário que as práticas pedagógicas não descuidem das emoções e dos sentimentos que os conteúdos escolares geram, porque embora não caiba à escola definir o que as pessoas podem ou não sentir, ao expressar o que sentem diante da realidade, considerando-se a autenticidade das emoções, as/os estudantes podem revelar o que de fato pensam sobre ela, mais do que ao reproduzir verbalmente os conteúdos estudados.

As propostas de formação de competências socioemocionais, portanto, ao contrário do que afirmam, ao invés de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos buscam promover tão somente a desumanização completa de cada um pela submissão não só do seu pensamento, mas também das suas emoções ao controle externo, pois somente assim é possível garantir a manutenção do sistema capitalista. Desse modo, os interesses da classe trabalhadora são opostos a qualquer projeto que avance nesse sentido. Parafraseando Oscar Wilde (1983), de um/a trabalhador/a explorada/o e oprimida/o pela burguesia o que se espera como reação é insatisfação e rebeldia, pois somente isso pode ser considerado saudável em uma sociedade doente.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BASSI, M. *et al.* **Desconectados**: habilidades, educação e emprego na América Latina. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3Gn3tBV>. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: terceira versão. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <https://bit.ly/3I0IMvK>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3FtlhtS>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/33swAFk>. Acesso em: 27 jun. 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 44, de 10 de julho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3qjRhvU>. Acesso em: 27 out. 2015.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

HECKMAN, J. J. **Giving kids a fair chance**: a strategy that works. Boston: Review Books, 2013.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais**: material de discussão. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3zTwUZH>. Acesso em: 04 jun. 2017.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Educação para o século 21**. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3qm4Ueg>. Acesso em: 04 jun. 2017.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MESQUITA, A. M.; BATISTA, J. B.; SILVA, M. M. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-25, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://bityli.com/pwKAv>. Acesso em: 01 jun. 2020.

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

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. Tradução Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3GncquJ>. Acesso em: 01 jun. 2020.

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

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Deliberação n. 344, de 22 de julho de 2014**. Define diretrizes operacionais para a organização curricular do ensino médio na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3qi6UnI>. Acesso em: 18 jun. 2017.

SALDAÑA, P. Base Nacional Comum Curricular vai incluir habilidades emocionais. **Folha de S. Paulo**, 25 dez. 2016. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/33qTEUM>. Acesso em: 18 jun. 2017.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3tgIq02>. Acesso em: 21 jan. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

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

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

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

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

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

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

VIGOTSKI, L. S. Acerca de la psicología de la creatividad del actor. *In*: Vigotski, L. S. **Obras escogidas**. v. 6. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2014. p. 331-341.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. *In*: Vigotski, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

WILDE, O. **A alma do homem sob o socialismo**. Tradução Heitor Ferreira da Costa. Porto Alegre: L&PM, 1983.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - Araraquara. Professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Contato: marcio.dasilva@ufla.br.

COMO CITAR ABNT:

SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://bityli.com/QBzTHx>. Acesso em: 4 maio. 2022.

Notas

¹ Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (2018, p. 34) “Convém que se padronizem os prenomes e sobrenomes para o mesmo autor, quando aparecerem de formas diferentes em documentos distintos.” Por isso, apesar de estar grafado como Vygotski em “Obras escogidas” padronizou-se a grafia para Vigotski ao longo deste trabalho.